

TAMPEREEN YLIOPISTO

Äiti vilkuttaa ikkunan takaa

Sukupuolijärjestysten muuttuminen aapisten kuvituksessa 1950-luvulta
nykypäivään

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNA ASIKAINEN

SALLA MÄKINEN

Helmikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNA ASIKAINEN, SALLA MÄKINEN: Äiti vilkuttaa ikkunan takaa: sukupuolijärjestysten muuttuminen 1950-luvulta nykypäivään

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 108 sivua

Helmikuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen muutos sukupuolten ja sukupuoliroolien kuvaamisessa on tapahtunut aapisissa 1950-luvulta 2000-luvulle. Keskeisiä tarkastelun kohteita tutkimuksessa olivat perheen malli, isän ja äidin roolit, tytön ja pojan roolien eroavuudet sekä sukupuolijärjestysten yleinen esittäminen. Tutkimuksen avulla selvitettiin, miten edellä mainitut seikat muuttuivat vuosikymmenten aikana.

Tutkimuksen teemaksi valittiin aapisten kuvitus, sillä kuvituksella on erityisen suuri merkitys alakoulun ensimmäisten vuosiluokkien oppikirjoissa. Kuvan merkitys ja viesti korostuvat silloin, kun oppilaan lukutaito on heikkoa. Tutkimuksen aineisto rajattiin kahteentoista aapiseen, kahteen kultakin vuosikymmeneltä. Aineiston valintaan vaikutti myös sen saatavuus. Tutkimuksessa ei analysoitu kaikkia valittujen aapisten kuvia, vaan analysoitavat kuvat valittiin siten, että ne antavat vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja sen menetelmällisenä pohjana toimii hermeneutiikka diskurssianalyysi sekä sisällönanalyysi. Teoreettinen tausta tutkimuksessa koostuu kriittisestä teoriasta, erityisesti feministisestä tutkimuksesta. Kuvien analysoinnin apuna käytettiin semiotiikkaa sekä erityisesti C.S. Peircen merkkiteoriaa. Näiden tutkimusmenetelmien avulla pyrittiin nostamaan esiin aapisten kuvituksessa esiintyvien sukupuolijärjestysten epäkohtia.

Tutkimuksen avulla selvisi, että 1950-luvulta 1970-luvulle asti aapisissa vallitsivat maaseudun idyllisyys sekä perinteisinä nähdyt sukupuoliroolit. Tämä näkyi muun muassa naisten ja miesten elämän piirin erilaisuudessa. Naiset kuvattiin kodin piirissä, miehet puolestaan määriteltiin kodin ulkopuolisen tekemisen kautta. Aineiston analyysissä esille nousi tasa-arvolain vaikutus ja sen myötä pyrkimys sukupuolisensitiivisyyteen aapisten kuvituksessa. 1980-luvulla aapisissa näkyi naisten elämän piirin laajentuminen, mutta miehiä kuvattiin edelleen enemmän kodin ulkopuolella. Tyttöjä ja poikia esitettiin aiempaa enemmän yhteisen tekemisen äärellä. 1990-luvulta lähtien edellä mainitut asiat vahvistuivat ja perinteisinä nähtyjä sukupuolirooleja rikottiin.

Eniten vuosikymmenten aikana on muuttunut aapisten tapa kuvata tytön ja pojan toimintaa ja persoonallisuutta. 1950-luvulta 1970-luvulle pojat esitettiin tyttöjä aktiivisemmassa roolissa. Poikien tyypillisimmät piirteet olivat fyysisyys, aktiivisuus sekä leikkisyys. Tytöt puolestaan kuvattiin rauhallisempina sivusta seuraajina. 1970-luvulla aapisten miljöö kaupungistui ja tämä toi mukanaan uudenlaisen elämäntavan. 1980-luvulla tyttöjen ja poikien roolit olivat edelleen erotettavissa toisistaan, mutta yleinen linjaus kuvituksessa pyrki selvästi tasa-arvoisempaan esittämiseen. 1990-luvulta eteenpäin kuvituksessa vakiintui runsas eläinhahmojen käyttö, joiden myötä pyrittiin sukupuolisensitiivisempään suuntaan. 2000-luvulla tytöt ja pojat ovat aapisissa esitetty pääsääntöisesti hyvin tasavertaisina. Lasten käyttäytyminen ja toiminta kuvataan aapisissa samanlaisena sukupuoleen katsomatta.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että yhteiskunnan rakenteen muutos kuvataan aapisissa ajalleen tyypillisesti. Elämäntavan ja ympäristön muutokset näkyvät aapisissa yhteiskunnan sisällä vallitsevien mallien ja normien muutoksia nopeammin. Sukupuoliroolien muuttuminen on viimeisimpien vuosikymmenien aapisissa jo selkeästi näkyvissä, näkymättömissä sen sijaan ovat edelleen erilaiset vähemmistöryhmät sekä perhemallit.

Avainsanat: hermeneutiikka, identiteetti, kriittinen teoria, kuvat, oppikirja, semiotiikka, sukupuoli

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MENETELMÄLLISET RATKAISUT	6
2.1	MÄÄRÄLLINEN JA LAADULLINEN TUTKIMUS	6
2.2	HERMENEUTIikka	9
2.2.1.	<i>Hermeneutiikan osa-alueet</i>	<i>10</i>
2.2.2.	<i>Tulkinnan tapa</i>	<i>11</i>
2.2.3.	<i>Hermeneuttinen kehä</i>	<i>13</i>
2.3	SISÄLLÖN ANALYYSI	15
2.4	DISKURSSIANALYYSI	15
2.5	OPPIKIRJATUTKIMUS	16
3	TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA.....	19
3.1	KRIITTINEN TUTKIMUS	19
3.2	FEMINISMI	21
3.2.1.	<i>Identiteetti</i>	<i>25</i>
3.2.2.	<i>Sukupuoli</i>	<i>28</i>
3.3	KUVA	33
3.3.1.	<i>Viestin välittäjänä</i>	<i>33</i>
3.3.2.	<i>Visuaalinen järjestys</i>	<i>34</i>
3.3.3.	<i>Valta</i>	<i>35</i>
3.3.4.	<i>Kuva ja sana</i>	<i>37</i>
3.3.5.	<i>Kuva ja sana yhdessä – Intersemitiikka ja ikonografia</i>	<i>40</i>
3.4	SEMIOTIikka	43
3.5	KOULU INSTITUUTIONA	45
3.5.1.	<i>Aikakaudet, sosiologinen näkökulma</i>	<i>46</i>
3.5.2.	<i>Sukupuolen näkyminen koulussa</i>	<i>47</i>
4	OPPIKIRJA.....	50
4.1	OPPIKIRJA HISTORIAALLISENA JA SOSIOLOGISENA KONTEKSTINA	50
4.2	AAPINEN	51
4.3	KUVITUS OPPIKIRJOISSA	53
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA AINEISTO	55
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	55
5.2	AINEISTO	55
6	AINEISTON ANALYYSI.....	59
6.1	PIERCEN SEMIOOTTINEN MERKKITEORIA	59
6.2	MITÄ KUVAT KERTO VAT AJASTAAN	60
6.2.1.	<i>50-luku ja maaseudun idylli</i>	<i>64</i>
6.2.2.	<i>60-luku ja kaupungistuminen</i>	<i>72</i>
6.2.3.	<i>1970-luku ja lasten elämä kaupungissa</i>	<i>78</i>
6.2.4.	<i>1980-luku ja eläin- ja satuhahmot</i>	<i>82</i>
6.2.5.	<i>90-luku ja itsenäiset lapset</i>	<i>89</i>
6.2.6.	<i>2000-luku ja persoonan korostaminen</i>	<i>94</i>
7	POHDINTA	99

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme taustalla on halu tuoda esiin yhteiskunnassamme vallitsevia arvoja, normeja ja järjestyksiä, jotka ovat meille kaikille niin itsestään selviä, ettemme kiinnitä niihin arjessamme juurikaan huomiota. Sisäistämme jo lapsesta lähtien tietynlaisen ”oikean” mallin perheestä, siitä miten tyttöjen ja poikien tulee käyttäytyä ja miten omaa sukupuolta tulisi edustaa. Kasvamme heteronormatiiviseen länsimaalaiseen maailmaan ja opimme, millainen on naisen tai miehen asema yhteiskunnassa. Tämä kaikki muovaa meidän omaa identiteettiämme, joka muotoutuu ja muuttuu jatkuvasti sen mukaan, millaisessa maailmassa elämme ja millaisia asioita koemme. Identiteetin rakentumiseen vaikuttaa lukuisat seikat, kuten historia, sukupuoli, uskonto ja seksuaalisuus. Yksilön identiteetti ei tule koskaan valmiiksi. Se on jatkuva prosessi, jossa haetaan johdonmukaista, riittävän koherenttia ja mielekästä minuuden raamia ja sisältöä, jonka kautta voimme peilata maailmaa. Siten identiteetti on loppujen lopuksi sen pohtimista, mitä identiteetti oikeastaan on. Identiteetti on tulkintaa, johon osallistuvat henkilö itse ja hänen ympäristönsä (Hannula 2003, 27.)

Tietyt asiat kulkevat kuitenkin mukana elämässämme muuttumattomina. Sukupuoli määrittää ison osan identiteetistämme heti syntymästämme lähtien. Ensimmäinen kysymys tuoreille vanhemmille on yleensä ”tuliko poika vai tyttö?” Ihmisille on tärkeää saada luoda vastasyntyneestä mielikuva ja sukupuoli vaikuttavat olennaisesti tähän kuvaan. Sukupuoli voikin olla ainoa lapsesta selkeästi määriteltävissä oleva seikka ennen kuin lapsen luonteenpiirteet tai ulkonäkö alkavat muotoutua. Kulttuurissamme vallitsee tietty ajatus siitä, millaisena sukupuolten tulisi näyttäytyä sekä käyttäytyä (Lehtonen 2003, 26). Tytöt puetaan perinteisesti vaaleanpunaiseen ja pojat vaaleansiniseen. Tytöt leikkivät nukeilla, pojat puolestaan autoilla. Miehet hakkaavat halkoja, kun naiset tekevät ruokaa. Jo lapsesta asti meihin kohdistetaan päivittäin satoja sukupuoleemme liittyviä odotuksia ja vaatimuksia. Samoin me vastaamme näihin odotuksiin ja vaatimuksiin usein eri tavoin ja tulemme näin osaksi ympärillämme vallitsevaa kulttuuria. (Lehtonen 2003, 26). Lapsi luo omaa käyttäytymistään ottamalla mallia ja vertaamalla itseään vanhempiinsa sekä muihin ympärillään oleviin ihmisiin. Hänelle muodostuu kuva siitä, millaisia ovat hänen omalle sukupuolelleen tyypilliset toimintatavat. Näin lapsi oppii toisintamaan yhteiskunnassamme vallitsevia arvoja, normeja sekä sukupuolirooleja.

Koulumaailmassa lapsen tietoisuus omasta sukupuolesta korostuu entisestään. Ala-koulusta alkaen sukupuolet ovat kietoutuneet koulun käytäntöihin muun muassa opettajien käyttäytymisen ja koulun tilojen ja materiaalien myötä. (Salo 1999, 259–263). Esimerkiksi istumajärjestykset, koulujen wc- ja suihkutilat, välituntitoiminnot ja oppikirjat teksteineen rakentavat koulun sukupuolittunutta luonnetta sekä toisintavat kulttuurissamme vallitsevia sukupuolirooleja. (Lehtonen 2003, 205). Oppimateriaaleissa pyritään nykyään kuitenkin yhä tietoisemmin sukupuolisensitiiviseen suuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 46) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia rakentaa ja kehittää itsetuntoaan ja identiteettiään monipuolisen viestinnän, lukemisen sekä kirjoittamisen kautta. Hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa 2008–2011 on todettu, että oppimateriaalit vaikuttavat siihen, millaisiksi koululaisten nais- ja mieskuvat muotoutuvat. Oppimateriaaleista tulisi siis välittyä oppilaille ennakkoluuloton ja avarakatseinen käsitys sukupuolille sopivasta käyttäytymisestä.

Stereotyyppisten sukupuoliroolien lisäksi oppimateriaaleissa näkyy vahvasti yhteiskuntamme heteronormatiivisuus. Heteronormatiivinen ajatusmalli heijastuu kaikkiin elämämme osa-alueisiin kuten instituutioihin, rakenteisiin, ihmissuhteisiin ja käytäntöihin. Heteronormatiivisuus liitetään valtaan ja kuriin, ja sen avulla oikeutetaan ajatus heteroseksuaalisesta maskuliinisuudesta ja -feminiinisuudesta luonnollisina ja oikeina tapoina olla ihminen. (Lehtonen 2003, 32.) Oppimateriaalien tekstien ja kuvastojen tulisi hajottaa stereotyyppisiä sukupuolirooleja ja tarjota sen sijaan oppilaille perinteistä laajempi malli sukupuolten esittämisestä. Opetusministeriön tehtävänä yhdessä kustannusyhtiöiden kanssa on varmistaa, etteivät opetusmateriaalit pidä yllä stereotyyppisiä käsityksiä miehistä ja naisista (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015, 26–27). Haluamme tutkimuksemme avulla selvittää, kuinka sukupuolten esittäminen aapisissa on vuosikymmenten aikana muuttunut ja näkyykö yhteiskunnassamme tapahtunut perinteisten ajatusmallien murtuminen sekä avarakatseisempi ja suvaitsevaisempi suhtautuminen erilaisiin sukupuolten esittämisen tapoihin tutkimukseen valitsemissamme oppikirjoissa.

2 MENETELMÄLLISET RATKAISUT

2.1 *Määrällinen ja laadullinen tutkimus*

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmä on laadullinen eli kvalitatiivinen. Päädyimme laadulliseen tutkimukseen, sillä se mahdollistaa meille aineiston monitahoisen ja yksityiskohtaisen tarkastelun. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, ja tämä todellisuus on moninainen. Todellisuuden pirstominen osiin ei ole mahdollista, vaan tutkittavat seikat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja muodostavat monen suuntaisia suhteita. Tästä syystä niitä pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen lähtökohtana on löytää tosiasioita sen sijaan, että se todentaisi jo löydettyä tietoa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole vain esitellä aapisten itsestään selviä sisältöjä, vaan pikemminkin ymmärtää sisältöjen merkityksiä omassa kontekstissaan. Pyrkimyksenämme on avata sitä, miten eri vuosikymmenten sukupuoleen liittyvät arvot ja normit rakentuvat aapisissa ja miten niiden muutokset heijastuvat aineistosta.

Kvalitatiivinen tutkimus on nimensä mukaisesti tutkimusta, jossa aineisto on verbaalista tai visuaalista. Laadullisen tutkimuksen aineistoa on mahdollista tuottaa lukemattomilla tavoilla. Tutkija voi ottaa analysoitavakseen myös valmista aineistoa, kuten kulttuurituotteita: lehtiartikkeleita, mainoksia, elokuvia tai tässä tapauksessa aapisia. Kvalitatiivinen tutkimus ruotii usein kulttuurin käsitettä ja pyrkii selittämään sen sisältämää merkityksellistä toimintaa. Tutkijan tehtäväksi jää kerätä aineistosta tärkeäksi nousevat seikat. (Alasuutari 1994, 24–27.)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen sekä ”arvoituksen ratkaiseminen”. Käytännössä nämä kaksi vaihetta kuitenkin nivoutuvat toisiinsa (Alasuutari 1994, 39). Havaintojen pelkistämisen vaiheesta voi erottaa kaksi eri osaa. Ensinnä aineistoa tarkastellaan aina vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, toiseksi pelkistämisen tarkoituksena on karsia havaintomäärää havaintoja yhdistämällä. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaista. (Alasuutari 1994, 40.) Koska aineistomme kuva- ja tekstimäärä on mittava, on tärkeää löytää siitä yhtenäisiä piirteitä, jolloin aineisto pelkistyy hallittavammaksi määräksi ”raakahavaintoja”. Yhdistämisen myötä aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä samasta

ilmiöstä. Sitä, miten raakahavaintojen yhdistäminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa tapahtuu, voidaan nimittää varsinaiseksi laadulliseksi analyysiksi. Ideana on muotoilla sellaisia havaintolauseita, raakahavaintoja kuvaavia sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon. Poikkeustapaukset ovat olennaisen tärkeitä, koska ne pakottavat pohtimaan, onko aluksi hahmoteltu, yleispäteväksi oletettu sääntö perusteltu. Mikäli näin ei ole, täytyy havaintolauseet muotoilla uudelleen (Alasuutari 1994, 52).

Tärkeä vaihe laadullisessa analyysissa on arvoituksen ratkaiseminen. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1994, 44.) Aineistokokoelmasta löydettyjen havaintojen ja vihjeiden perusteella lähdemme ratkaisemaan arvoitusta siitä, millaisia sukupuolijärjestyksiä yhteiskunta on kulloinkin halunnut luoda. Kvalitatiivinen analyysi on aineistosidonnaista, eikä sen menetelmiä voida ottaa valmiina, kuten on tilastomenetelmien laita. Kvalitatiivinen analyysi on riippuvainen tutkijan kyvyistä ja luovuudesta, mutta aineiston käsittelyn tulee olla systemaattista siinä mielessä, etteivät tulkinnat perustu satunnaisiin poimintoihin. (Uusitalo 1991, 82.) Tutkija ei voi ohittaa arvolähtökohtia, sillä arvot muokkaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme asioita. Objektiivisuutta on mahdotonta saavuttaa sen perinteisessä mielessä, sillä tutkijan on mahdotonta irrottautua omasta arvomaailmastaan. Tutkimusta tehdessämme otamme huomioon sekä omat ennakkokäsityksemme että maailmankuvamme, jotka vaikuttavat tapaamme analysoida aineistoa.

Toisin kuin laadullisessa tutkimuksessa, kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen tutkimusotteen pohjalla on positivistinen tai postpositivistinen tieteen ihanne (Metsämuuronen 2003, 167). Määrällisen tutkimuksen juuret ovat tiukasti kiinni luonnontieteissä ja keskeistä on yleispätevien syys-seuraus suhteiden korostaminen. Tutkimus perustuu ajatukseen, että todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Tätä kutsutaan realistiseksi ontologiaksi, jonka taustalla on looginen positivismi, ajattelutapa, jonka mukaan kaikki saatu tieto on peräisin suorista aistihavainnoista ja näihin aistihavaintoihin perustuvasta loogisesta päättelystä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2013, 139.)

Kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat aiempiin teorioihin tutustuminen sekä johtopäätösten teko aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista. Hypoteesien esittäminen sekä käsitteiden määrittely ovat määrällistä tutkimusta tehtäessä keskeisessä asemassa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden valintaan kiinnitetään usein tarkoin huomiota, jotta saadaan aikaan kattava otos perusjoukoksi määritellystä ryhmästä. Tutkimustuloksia voidaan näin ollen pitää paikkansapitävinä koko kyseisessä perusjoukossa. Tutkimuksen muuttujien muodostaminen taulukkomuotoon sekä aineiston saattaminen

tilastollisesti käsiteltäväksi on kvantitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää, jotta tutkimustuloksia voidaan analysoida tilastollisesti, tehdä päätelmiä analysointiin perustuen sekä havainnollistaa tutkimustuloksia erilaisten taulukoiden avulla. (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2013, 140.) Käytämme tässä tutkimuksessamme apuna kvantitatiivisessa tutkimuksessa tyypillistä muuttujien taulukointia, laskemalla valitsemiemme aapisten kuvituksissa esiintyviä tutkimuksemme kannalta olennaisina pitämiämme seikkoja.

Toisin kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään tekstiä kulttuurin jäsenten käyttämien kategorioiden avulla, kvantitatiivisessa tekstianalyysissä tutkimus pohjautuu tutkijan määrittelemien kategorioiden laskemiselle (Metsämuuronen 2003, 167). Alempana esitetyssä taulukossa (taulukko 1) olemmekin määrittäneet laskennallisiksi kategorioiksi maskuliinisten, feminiinisten sekä neutraalien hahmojen lukumääräisen esiintymisen kussakin aapisessa. Tässä ei vielä ole kyse kvantitatiivisesta analyysistä, vaan käytämme laskemista ja taulukointia apuna aineiston esittämisessä. Alasuutarin (2001, 193) mukaan aineiston tyypittelyn ja laskemisen pohjalta tehty taulukointi voikin olla suurena apuna laadullista analyysia tehtäessä. Taulukon avulla pyrimme kuvaamaan sitä, miten eri kategorioiden lukumäärät muuttuvat vuosikymmeneltä toiselle siirryttäessä. Tutkimuksemme pääpaino on kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa, siksi keskitymme pelkkien lukujen kuvaamisen sijaan siihen, millaisia merkityksiä kuville on annettu eri vuosikymmeninä ja toisaalta, millaisia merkityksiä ne meille tässä ajassa antavat. Valli (2010, 222) toteaaakin, ettei määrällisen aineiston tarkastelu vaadi aina tilastotieteen menetelmien käyttöä, vaan aineistosta saatua numeerista tietoa voidaan käyttää hyväksi myös laadullista tutkimusta tehtäessä.

Kvantitatiivisella tutkimuksella tyypillistä on se, että tutkimustulosten halutaan olevan yleistettävissä mahdolliseen toiseen vastaavaan tutkimustapaukseen. Sitä voiko saadun tuloksen olettaa esiintyvän myös toisessa tutkimuksessa ja voiko yhden tutkimuksen pohjalta tehdä johtopäätöksiä myös toisen aineiston suhteen, kutsutaan merkitsevyystestaukseksi. Jotta tutkimustulokset olisivat yleistettävissä, on kvantitatiivista tutkimusaineistoa kerättäessä tärkeää käyttää todennäköisyysotantamenetelmiä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohteeksi pyritään valitsemaan ”pienoismalli” siitä perusjoukosta, johon tutkimustulokset halutaan yleistää. (Valli 2010, 233–234.) Vallin (2010) mukaan kvantitatiivinen tutkimus, jonka pohjalla ei ole todennäköisyysotanta, on aina konstikas, sillä sen keinoin saadut tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Tuloksista ei voida myöskään tehdä samalla tavalla johtopäätöksiä, sillä ei voida olla varmoja siitä, millaisissa ryhmissä johtopäätökset pitäisivät paikkansa. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten esittämistä numeroiden avulla käytetään yleistämisen sijaan vain tutkimustilanteen ja aineiston kuvaamiseen.

2.2 Hermeneutiikka

Hermeneutiikka- termillä on yhteinen sananjuuri kreikkalaisen mytologian Hermeksen sekä kreikan hermeneuin verbin kanssa. Kreikan hermeneuin verbi valottaa hermeneutiikka-termiin liittyviä merkityksiä seuraavasti: 1) se ilmaisee, sanoo 2) selittää ja 3) tekee ymmärrettäväksi. Kreikkalaisen mytologian mukaan jumalten lähetti, Hermes, toimi sanansaattajana jumalten ja ihmisten välillä. Hermeksen tehtävänä oli tulkita jumalien viestejä ihmisille. Myös hermeneutiikka välittää viestejä, tosin ihmiseltä toiselle. Hermeneutiikalla tarkoitetaan käytännön taitoa, jossa on kyse julistamisen, tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan taidosta. Kaikki nämä taidot edellyttävät ymmärtämisen taitoa (Siljander 1988, 101.) Hermeneutiikka auttaa meitä tutkimuksessamme tulkitsemaan ja ymmärtämään sitä, mitä eri vuosikymmenten aapisten kuvitukset halusivat viestittää. Olennaista on myös nähdä löydetyn viestin läpi sekä oivaltaa, miksi tietynlaiset arvomaailmat olivat voimissaan tiettyinä aikakautena. Valitsimme hermeneutiikan yhdeksi tutkimusmetodiksemme, sillä se antaa meille mahdollisuuden omien tulkintojemme ja aineistomme vuoropuheluun sekä avaa tässä dialogissa tapahtuvan ymmärtämisen edellytyksiä. Hermeneutiikka tarkoittaa yleistä tulkinnan teoriaa, jossa tulkinta nähdään jatkuvana prosessina. Se lähtee siitä, että mikä tahansa symbolinen kokonaisuus on tutkittavan tekstin asemassa ja uskoo että historiaa voi tulkita sen jäänteistä. Hermeneutiikan avulla voidaan tutkia ja tulkita kaikenlaisia tekstejä, taideteoksia sekä ihmisten ja ihmisyhteisöjen käyttäytymisen ymmärtämistä. (Määttänen 1995, 228.) Ymmärtäminen ei voi olla ainoastaan mielivaltaista tekstin ymmärtämistä, vaan sitä ohjaavat tekstin ymmärtämisen prosessit. Ymmärtämisen prosessiin kuuluu monia vaiheita: tekstin lukeminen, tilanne, jossa teksti luetaan, tekstin rakenne sekä tekstin tekijän ja tulkitsijan taustojen määrittäminen. Nämä vaiheet vaikuttavat siihen miten lukija konstruoi ja tulkitsee tekstiä. Lukijaa ja hänen tulkintatapaansa määrittää hänen oma historiansa, sosiaalinen, kulttuurinen ja koulutuksellinen taustansa sekä tarkoitusperä tekstin tulkintaan. Tekstiin puolestaan vaikuttaa sen ikä, kulttuuri missä se tuotettiin, tekijän kieli ja tämän pyrkimykset. Jotta tekstiä voisi tulkita ja ymmärtää tulisi kaikkien näiden osa-alueiden; tekijän, tulkitsijan, menneen ja tulevan sekä sosiaalisten olosuhteiden väliin rakentaa siltoja. (Gallagher 1992, 4–5.)

Varto (2001) määrittelee tekstin ymmärtämiseen tarvittavat kolme periaatetta seuraavasti: Ensimmäinen periaate korostaa tekstin kirjoittajan aikaa suhteessa lukijan aikaan. Kirjoittaja ja lukija elävät erilaisissa maailmoissa joten se, mikä on kirjoittajalle tuttua, on meille vierasta. Elämme aina omassa ajassamme ja maailmassamme, joten voimme ymmärtää toiseutta vain

välillisesti. Toinen periaate hyväksyy sen, että kirjoittajan ja lukijan erilaiset intressit muodostavat erilaisia näkökulmia asioihin. Olemassa oleva näkökulma vaikuttaa siihen, kuinka ymmärrämme luettavaa tekstiä. Kolmas periaate on muistuttaa, että lukijan oma kokemuksellinen maailma ohjaa ymmärtämistä. Näin ollen tulkittava teksti tulee aina osalliseksi lukijan maailmaan.

2.2.1. *Hermeneutiikan osa-alueet*

Hermeneutiikka on alun perin merkinnyt tekstitulkinna sääntöjen etsimistä, mutta siitä on hiljalleen kehittynyt koko olemassaolon tapaa ja sen ehtoja tutkiva filosofinen traditio (Siljander 1988,1). Klassinen hermeneutiikka on saanut alkunsa Aristoteleesta ja pyhien tekstien tulkintaperinteestä. Vuosituhansien aikana hermeneutiikkaa on muokattu jatkuvasti, aina eri aikakausien tarpeiden mukaisesti. Välillä hermeneutiikka tutki tekstiä, symboleita ja lopulta ihmisiä sekä maailmaa, jossa elämme. Hermeneutiikka muutti lopullisesti tapaa määritellä elämää ja tutkia sekä ymmärtää sitä. (Gallagher 1992, 3–4.) Gallagher (1992) määrittelee eri hermeneutiikkojen ajatusten pohjalta hermeneutiikan neljään eri kategoriaan.

Konservatiivinen hermeneutiikka perustuu 1800-luvun hermeneutiikkaan, jonka ovat määritelleet Schleiermacher ja Dilthey. Teologi ja filosofi Friedrich Schleiermacher määritteli hermeneutiikan sanoilla ”the art of understanding” eli ymmärtämisen taidoksi. Schleiermacher ja Dilthey uskoivat, että oikean metodologian ja kovan työn tuloksena tutkijan olisi mahdollista irrottautua omasta taustastaan, ymmärtää tekijää, ylittää historialliset rajoitukset ja löytää universaali tai ainakin objektiivinen totuus. 1800-luvulla hermeneutiikka keskittyi teksteihin kuten raamattuun, lakiteksteihin ja klassisiin teksteihin. (Gallagher 1992, 7-9.)

Gadamerilainen hermeneutiikka perustuu Gadamerin ja Ricoerin ajatuksiin. He uskoivat, että mikään metodi ei voi varmistaa täysin objektiivista tulkintaa tekijän työstä, koska tulkitsijat ovat täynnä omia ennakkoluulojaan, jotka pohjautuvat heidän kokemuksiinsa. Nämä ennakkoluulot eivät kuitenkaan ole yksinkertaisesti kiinni ajassa, vaan upotettuina kieleen. Ne ovat vaihtuvia asenteita, vääristymiä ja ennakkoluuloja perinteissämme, jotka eivät ole poistuneet tai menneitä vaan toimivat ja elävät jokaisessa lukijassa ja tekstissä. Kieli tekee kaksi asiaa tulkintaprosessin aikana: se rajoittaa tulkintakykyämme ja estää meitä löytämästä suoraa yhteyttä kirjalliseen merkitykseen. Toisaalta tulkinnan mahdollistava voima voidaan määritellä dialogiseksi keskusteluksi, ”horisonttien sulautumiseksi”, luovaksi keskusteluksi tulkitsijan ja tekstin välillä. Tällainen kommunikointi on tulkinnan positiivinen perusta. Tulkitsijoina emme voi saavuttaa täydellistä tai objektiivista tulkintaa, koska omat taustamme ja kieleemme väijäämättä vaikuttavat

tulkinnalliseen keskusteluun. Tämä on suora rikkominen (violence) konservatiivista hermeneutiikkaa vastaan, joka etsii ja lupaa objektiivisuutta. Subjektiiivinen ja objektiivinen tulkinta ovat kaksi saavutettavissa olevaa ääripäätä. Maltillinen hermeneutiikka esittää suhteellisen optimistisen näkökulman tulkintaan. Tulkinta pitää sisällään luovuutta eikä vain jäljentämistä eli uudelleen tuottamista; tulkitsija osallistuu yhtä paljon kuin tekijäkin rakentamaan merkitystä tai luomaan taiteellista kokemusta runon tai taideteoksen kautta. (Gallagher 1992, 9–10.)

Radikaalia hermeneutiikkaa ovat inspiroineet sekä Nietzsche että Heidegger. Vastakohtana konservatiiviselle hermeneutiikalle tämä radikaali koulukunta väittää, että ”lukeminen on enemmän soittamista ja tanssimista kuin puritaaninen tutkimusmenetelmä.” Tulkintaan tarvitaan enemmän tekstin sanojen kanssa leikkimistä, kuin käyttämistä niitä tekstin takaisen totuuden etsimiseen. Teksti rikotaan pienemmiksi osiksi ja niistä lähdetään hakemaan metafysiisiä konsepteja kuten yhteisöllisyys, yksilöllisyys, identiteetti tai auktoriteetti. Dekonstruktiivisen menetelmän mukaan ei ole olemassa selkeää totuutta tai tarinaa, vaan tekstit ovat täynnä sirpaleita maailmankuvasta, jotka ovat usein myös keskenään ristiriitaisia. (Gallagher 1992, 10–11.)

Kriittinen hermeneutiikka rakentunut Habermasin ja Karl-Otto Apelín kriittisistä teorioista, jotka puolestaan inspiroituivat Frankfurtin koulukunnan sosiaalisesta kriittisyydestä. Kriittisen teorian pyrkimys on sosiaalinen ja yksilöllinen emansipaatio poliittisesta voimasta ja taloudellisesta riistosta. Kriittinen hermeneutiikka on työllistetty tuomaan esille vääristynyttä tietoisuutta, löytämään ideologiset taustat uskomustemme takaa sekä tukemaan vääristymätöntä eli suoraa kommunikaatiota ja sitä kautta tuomaan esille vapautuneen yhteisymmärryksen. (Gallagher 1992, 11.)

2.2.2. *Tulkinnan tapa*

Kriittinen hermeneutiikka sopisi tutkimukseemme, koska haluamme nostaa esille kriittisen näkökulman kautta sen, millaisia mielikuvia ja ajatuksia aapisten kuvat tarjoavat sukupuolten rooleista. Kriittisestä painotuksesta huolimatta käytämme ensisijaisesti tutkimuksessamme Gadamerin kehittämää tekstintulkinnan kehystä. Gadamerilainen tekstintulkinta ei ole tutkimusmetodi, vaan pikemminkin se kuvailee tulkitsemisen erilaisia ulottuvuuksia ja ominaisuuksia. Se ei siis ole ohje, jota tulisi noudattaa, vaan se nostaa pinnalle kysymyksiä, jotka ovat olennaisia hermeneuttisessa prosessissa. (Pullinen 2003, 37.)

Hermeneutiikka antaa meille avaimet tutkia Aapisten kuvituksen viestejä luonnollisesti kuvien avulla, mutta myös historian ja muuttuvien arvojen kautta. Tutkimuksemme tarkoituksena

ei ole todistaa omia ennakkokäsityksiämme todeksi, vaan pikemminkin pyrkimys tehdä näkyväksi ja ymmärtää aapisissa eri vuosikymmeninä esiin nousevia sukupuoliarvoja ja -normeja sekä tulkita niiden taustoja ja muutoksia. Aineistomme käsittää aapisia 60 vuoden ajalta, joten meidän on otettava huomioon niiden kiinnittyminen omaan aikakauteensa. On tärkeää tiedostaa myös omien arvojemme kontekstisidonnaisuus ja yhteiskunnan arvojen muutos. Omat, historiallisen tietoisuutemme muodostamat ennakkoluulomme ovat tekstin ymmärtämisen edellytys (Gadamer 2004, 35). Ilman tekstiin tutustumista, tulkintaa ja omien ennakkoluulojen ymmärtämistä tekstin sisältö jää merkityksettömäksi. Hermeneutiikan mukaan väitteiden ja käsitteiden sisällöt eivät ole luonnollisia tai lopullisia, vaan ne muuttuvat suhteessa aikaan, paikkaan, kontekstiin ja tulkintoihin. Kyseessä on tulkinnan vapaus sekä samalla sen pakko, sillä sisällön merkitys ei ole ennen tulkintaa muodostunut mielekkäällä tavalla. (Hannula 2003, 81.)

Koski (1995) tiivistää gadamerilaisen tekstintulkinnan neljään vaiheeseen:

- 1) *Esiymmärryksen tiedostamiseen, jossa tekstin tulkitsija pyrkii ymmärtämään omat lähtökohtansa ja omaan tulkintahorisonttiin vaikuttavat tekijät.*
- 2) *Dialogi tulkittavan tekstin ja tulkitsijan välillä erittelee tekstin sisältämiä merkityksiä.*
- 3) *Horisonttien sulautumisessa nämä merkitykset sulautuvat tulkitsijan ymmärtämien uusien merkitysten kanssa. Sulautumisesta syntyy uutta ymmärrystä, uusi näkemys tekstin käsittelemästä asiasta.*
- 4) *Applikaatio, jossa paljastuu tekstintulkinnan luoman uuden ymmärryksen merkitys tulkitsijan omassa elämässä. Tulkinta ei etene järjestelmällisesti vaiheesta toiseen, vaan vaiheet lomittuvat toisiinsa.*

Hermeneuttinen prosessi etenee omasta esiymmärryksestämme ja ilmisisällöstä tulkinnan kohteen piileviin merkityksiin (Habermas 1976, 119). Hannulan (2003) mukaan tiedostetut ennakkoluulot eivät rajoita tulkintaa, vaan rakentavat tulkitsijan ja tekstin kommunikaation pohjan. Ennakkoluulomme tarkoittavat tässä ymmärrystä edeltäviä oletuksia, tietoa omista lähtökohdista, nykyhetkestä ja tulevaisuudesta. Meillä on omat käsityksemme maailmasta, joten tulkintaa ei koskaan voida aloittaa neutraalista tilanteesta. Vastaanottavaisuus tekstin *toiseudelle* eli itselle vieraalle maailmalle, merkitsee oman minän tunnistamista sinästä. Tutkijan tulee tunnistaa minänsä ja sitä kautta nähdä oma roolinsa tutkimuksen tekijänä sekä tiedostaa omat ennakkoluulonsa ja näkemyksensä. Tutkijan omat ennakkonäkemykset tulisi erottaa tekstin näkemyksistä ja näistä syntyneet eri äänet tulisi saada esille. Tutkijan avoimuus kirjoittajan

näkemyksille edellyttää oman merkityshorisontin auki kirjoittamista, omien käsitysten avaamista, ei neutraaliutta omille näkemyksille. Tutkija tulkitsee tekstejä omien merkitysodotustensa perusteella: tulkitsemme tekstejä tässä ajassa, oman elämämme ja olennaisten elämänkysymystemme rinnalla. Näin teksti voi ilmetä omassa toiseudessaan ja vastata omalla näkemyksellään. (Gadamer 2004, 34–36, 38–39.)

Tätä tutkimusta tehdessämme tiedostamme feministisen katsontakantamme, joka luo meille tiettyjä ennakkoluuloja. Muodostaessamme tulkinnan avulla merkityksiä, meillä on vapaus ohjata tulkintaamme tiettyyn suuntaan, mutta samalla myös vastuu ennakkoluuloistamme. Oman esiymmärryksen hahmottamisen jälkeen on aika kohdata tulkittava teksti ja lähdeittävä rakentamaan keskustelua sen kanssa. On tärkeää olla avoimena omien ennakkokäsitystensä kanssa, sillä vain avoimuuden avulla pystyy luomaan uutta ymmärrystä asiasta. Ymmärtäminen hermeneuttisena tietoisuutena voidaan tuoda esille paljastamalla tutkijan subjektiiviset lähtökohdat tutkimuksen tekemisessä. Tällöin tutkija pääsee lähelle tilaa, jota Gadamer kutsuu ymmärtämisen ihmeeksi (Kallio 2005, 7). Gadamer (2004, 30) sanoo ymmärtämisen olevan kirjoittajan näkökannalle asettumista ja tiedostettua osallisuutta yhteisen merkityksen etsimiseen, ei mystistä sielujen yhteyttä. Feministinen näkökulma ei saa estää meitä löytämästä tekstistä rakenteita, joita emme ajatelleet sieltä löytyvän. Parhaimmillaan tutkimus antaa meille uutta ymmärrystä, jota voimme käyttää tasa-arvoisessa kasvatuksessa koulussa ja nähdä, miten oma toimintamme vaikuttaa nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.

2.2.3. *Hermeneuttinen kehä*

Hermeneutiikassa ymmärtäminen nähdään kehämäisenä, sillä osat, jotka määrittävät kokonaisuudesta määrittävät itse kokonaisuutta. Kehän avulla tutkimusprosessi voidaan kuvata hermeneuttista kehää kiertävänä (Gadamer 2004, 29.) Kehän spiraaliluonne tulee esille siinä, että ymmärryksemme muuttuu ja tutkimuskohteesta saatu tieto syvenee. Kehän avulla osa arkiymmärryksestämme muuttuu tieteelliseksi ymmärtämiseksi (Gadamer 2004, 34–35.) Omat ennakkokäsityksemme määrittävät tutkimuksemme lähtökohdan, mutta lopulta aineistomme myös muokkaa omia käsityksiämme. Siljanderia (1988) mukaillen olemme tiivistäneet hermeneuttisen kehän ajatuksen kolmeen periaatteeseen:

1. Tutkijalla on tulkinnan kohteesta aina jokin ennakkokäsitys eli esiymmärrys, joka vaikuttaa ymmärtämisprosessiin. Tämän vuoksi tiedonmuodostusprosessilla ei ole absoluuttista lähtökohtaa. Tulkinnan edetessä tämä esiymmärrys muuttuu ja vaikuttaa uusiin tulkintoihin, jotka puolestaan muovaavat uutta ymmärrystä.
2. Tulkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää vain sen yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden välisen vuoropuhelun omaisen suhteen kautta. Mitä paremmin kokonaisuutta ymmärretään, sitä selvemmäksi tulee sen osien merkitys. Kokonaisuutta tulkitaan ensin osiensa perusteella, mutta prosessin edetessä yksittäisten osien merkitys tarkentuu ja muuttuu jatkuvasti kokonaisuuden ymmärtämisen perusteella.
3. Hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton, sillä tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista alkua eikä loppua. Käsitteiden tulkinta tapahtuu jatkuvassa kehämäisessä dialektisessä tiedonmuodostustapahtumassa.

Tekstin puhutellessa meitä, se ei tarkoita sitä, että se koskettaisi meitä vain niiltä osin, kun se kohtaa oman maailmamme tai näkemyksemme, vaan että tekstissä on joku merkitysyhteys, jonka kirjoittaja on siihen luonut. Tutkijan pitää nostaa merkitykset esiin itse tekstistä, ja tekstiä tulisi ymmärtää siitä itsestään. (Gadamer 2004, 30.) Tärkeää onkin nähdä tutkimusaineistomme kokonaisuutena, kertomuksena suomalaisen arvomaailman muuttumisesta ja kasvatuksen painotuksista. Ne asiat ja merkitykset, mitä emme aapisten kuvituksissa tunnista ja jotka näemme *toiseutena*, ovat arvokkaita merkitystenluojia. Tehtävänä on etsiä niiden viestit ja tarinat sekä pyrkiä ymmärtämään niiden maailmaa. Hermeneutiikka muuttaa niin tulkitsijaa kuin tutkittavaa kokonaisuutta.

Hermeneuttinen kehä vaatii tutkijalta paljon, sillä tutkijan on kyseenalaistettava omat ennakkokäsityksensä yhä uudelleen. Ymmärtämällä ja muokkaamalla omia ennakkokäsityksiä tutkija muovaa myös omaa maailmankuvaansa. Samaan aikaan, kun tutkija jatkuvasti muovaa käsityksiään, hänen on hyväksyttävä määritysten väliaikaisuus. Tutkimuksen alun absoluuttisuuden kumoaminen ja tulkinnan jatkuva muuttuminen osoittavat väliaikaisuuden merkityksen. Tulkinta on aina keskeneräinen ja hermeneuttinen kehä sulkeutumaton. (Siljander 1988, 117–118.) Tutkija ei voi kuitenkaan jatkaa tulkintaa loputtomiin, vaan se on pakko pysäyttää ainakin hetkellisesti johonkin valittuun ratkaisuun (ks. Hannula 2003, 81). Peilaamme tutkimuksemme havaintoja ja tuloksia sen ajan ja arvojen kautta, joiden keskellä elämme. Aineistosta tekemämme havainnot olisivat erilaisia jossain toisessa ajassa tai kulttuurissa. Jos

jatkaisimme tutkimuksen tekemistä useamman vuoden ajan, joutuisimme muuttamaan käsityksiämme yhä uudelleen ja uudelleen. Olennaista tutkimuksessamme on kuitenkin se, että tiedostamme nykyisen esiyymmärryksemme vaikutuksen havaintoihimme ja hyväksymme tutkimuksen lopputuloksen jäävän avoimeksi, keskeneräiseksi, kuten hermeneuttinen kehä.

2.3 Sisällön analyysi

Alasuutarin (1994) mukaan mitä tahansa tutkimusaineistoksi valittua tekstikokoelmaa voi analysoida lukemattomin tavoin. Yksi näistä analysointitavoista on sisällönanalyysi, joka on metodisesti sekä teoreettisesti joustavaa ja siinä on sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia piirteitä (Seppänen 2006, 146). Seppänen (2006) toteaa, että yksinkertaisimmillaan sisällönanalyysi on aineiston muuttamista numeroiksi, jolloin saadaan selville, millaisia säännönmukaisuuksia eli toistuvasti esiintyviä representaatioita aineistosta löytyy. Tämän lisäksi sisällönanalyysi paljastaa, miten yksittäiset representaatiot asettuvat osaksi suurempaa aineistoa ja millaisia merkityksellisiä yksityiskohtia niistä voidaan löytää. Sisällönanalyysissä on tärkeää asettaa aineisto osaksi kulttuuria ja punnita millainen asema aineistolla on suhteessa historiaamme. (Seppänen 2006, 149–150.) Sisällönanalyysissä tutkimusasetelmat voivat muuttua ja kehittyä tutkimuksen edetessä. Aineistosta tekemiemme raakahavaintojen pohjalta pyrimme löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja eri vuosikymmenien aapisten tuottamista sukupuolijärjestyksistä.

2.4 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin alle voidaan lukea laajalti erilaisia asioita. Diskurssianalyysin avulla voidaan tutkia esimerkiksi kirjoitettua ja puhuttua tekstiä sekä Hannulan (2003) mukaan jopa nykytaidetta. Olennaisinta diskurssianalyysissä on keskittyä siihen, miten teksti tuottaa merkityksiä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 21). Tekstillä tarkoitamme tässä yhteydessä niin kirjoitettua tekstiä kuin kuvaa. Samalla tavalla tekstistä ajatellaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004, jonka mukaan ”Tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiategstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä.” Käytämme tutkimuksessamme diskurssianalyysia aapisten kuvien tulkintaan. Kuvat kertovat oman tarinansa, joissa näkyvät tietyn aikakauden arvot, oletukset ja viestit. Kuvista pyrimme löytämään kullekin aikakaudelle tyypillisiä diskursseja.

Diskurssi on vuorovaikutusta, joka tapahtuu aina tietyssä ajassa ja paikassa. Diskurssista löytyy aina tausta, nykyhetki ja tulevaisuus (Hannula 2003, 22). Diskurssi antaa aiheen näkemiseen aina tietyn näkökulman, ja samalla se rajoittaa tapoja esittää aihe toisin (Lehtonen 1996, 67). Esimerkiksi itsenäisyyden ajan alun aapisissa näkyy muisto kansalaissodasta ja pyrkimys kristilliseen isänmaallisuuteen. Tuon aikakauden aapisista löytyy itsestään selvä perheen diskurssi, jossa äiti hoitaa kotityöt ja isä elättää perheen. Diskurssit ovat siis yhteiskunnallisia käytäntöjä, jotka yhteydessä toisiin diskursseihin muovaavat sosiaalista todellisuutta. Yhteiskunnalliset rakenteet, instituutiot ja tapahtumat, kuten edellä mainittu kansalaissota, määrittävät diskurssien rakentumista. (Lehtonen 1996, 70–71.)

Teksti on keino tehdä todellisuus näkyvämmäksi ja muodostaa tietynlainen versio sosiaalisesta todellisuudesta. Eskola ja Suoranta (1996) toteavatkin, että ihmisten tuottamaa tekstiä ei voi irrottaa todellisuudesta, vaan se on osa sitä. Diskurssianalyysissä tutkitaankin kielenkäyttöä ja muuta merkitysvälitteistä toimintaa. Sen tarkoituksena on analysoida, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 20.) Tutkimuksessamme on kriittinen näkökulma ja käytämme diskurssianalyysiä ideologiakriittisenä menetelmänä, jonka avulla pyrimme paljastamaan aapisissa olevia valtasuhteita. Tekstit vaikuttavat elämäämme jatkuvasti. Tämän vuoksi vaikutusten tunnistaminen ja erittelemine on tärkeää (Eskola, Suoranta 1996, 203).

2.5 Oppikirjatutkimus

Suomessa oppikirjatutkimus on melko uusi tutkimusala. Tutkimus on keskittynyt suurimmaksi osaksi oppikirjan teksteihin, niiden selkeyteen ja luettavuuteen. Sukupuolen määrällistä ilmenemistä oppimateriaaleissa ovat tutkineet mm. Tiina Teräs ja Liisa Tainio Opetushallituksen raportissa Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa (2010). Oman tutkimuksemme kannalta olennaisempaa on keskittyä pohtimaan, miten sukupuolta esitetään oppikirjoissa ja miten se heijastaa aikansa kulttuuria. Tässä meitä ovat auttaneet mm. Matti Hannuksen (1996), Leena Kosken (2001) sekä Tarja Palmun (2003) aiemmin tekemät tutkimukset.

Omassa oppikirjatutkimuksessaan Hannus (1996) kuvaa oppikirjan synnylle ja tekemiselle kolme historiallista toimintatapaa. Tämä jako on tehty kuvaamaan oppikirjatoiminnan luonnetta sekä sen muuttumista ajan kuluessa. Syy, miksi halusimme nostaa nämä kolme Hannuksen määrittelemää historiallista toimintatapaa esille omaan tutkimukseemme, on se että oppikirjojen

tekemisen aikakaudet kertovat hyvin siitä, miten oppikirjojen tekemiseen linkittyvät aina yhteiskunnan arvot, pyrkimykset ja peruskoulun kehitys. Tämä vaikuttaa väistämättä myös siihen, millaisia skeemoja oppilaat itselleen oppikirjojen perusteella rakentavat ja kuinka he suhtautuvat ympäröivään yhteiskuntaan. Hannus (1996) jakaa oppikirjan syntyvän ja tekemisen historialliset pääkaudet seuraavasti:

Auktoriteettikirjoittajien kaudella

oppikirjan tekemisessä luotettiin usein vain yhden kirjoittajan asiantuntijuuteen ja hänen oletettiin tietävän, miten asiantuntijatieto muutettiin oppikirjaksi. Kirjoittajalla oli omalla alallaan niin suuri auktoriteettiasema, että hänen oppikirjaansa voitiin käyttää lähes muuttumattoman vuosia, jopa vuosikymmeniä. Auktoriteettikirjoittajien kauden ansioksi voidaan lukea se, että oppikirjan aiheena ollutta tieteenalaa käsiteltiin laajasti. Ongelmaksi saattoi nousta puolestaan se, että oppikirja oli laadittu suppeasti ja vain yhden tai kahden kirjoittajan näkökulmasta. Auktoriteettikirjoittajien kausi kesti oppikirjatuotannon alkuvaiheesta aina 1960-luvulle asti.

Oppikirjatyöryhmien ja massatuotannon kaudella

1970-luvulla peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä syntyi oppikirjatyöryhmien ja massatuotannon kausi. Syntyneen peruskoulun tarpeisiin oli luotava uutta oppimateriaalia, joka vastasi myös uuden opetussuunnitelmaudistuksen vaatimuksia. Kaudelle tyypillistä olivat monet eritasoiset, laajuudeltaan vaihtelevat kirjaryhmät. Käsitys oppimisesta muuttui konstruktivistiseen suuntaan, mutta oppikirjoissa näkyi edelleen behavioristinen mekaaninen oppiminen. Opettajan oppilaita ohjaava osuus väistyi mekaanisen suorittamisen tieltä, jossa keskityttiin erityisesti yksityiskohtiin laajempien kokonaisuuksien sijaan. Oppikirjatyöryhmien kaudella opettaja sai työnsä avuksi lisää materiaalia sekä välineitä.

Oppikirjaprojektien kaudella

jatkuvasti lisääntyvän tiedon myötä 1980–1990-lukujen vaihteessa syntyi oppikirjaprojektien kausi. Enää ei riittänyt muutaman kirjoittajan tiimi, vaan oppikirjan luomiseen ja laajempien oppisisältöjen käsittelemiseen vaadittiin suurempi ryhmä alansa asiantuntijoita. Suuren kirjoittajaryhmän taustalle tarvittiin myös entistä suurempi markkinointi- ja talouskoneisto. Oppikirja on muuttunut yhden asiantuntijan teoksesta kompromisseja täynnä olevaksi tuotteeksi, joka kuitenkin vasta nyt lähestyy kognitiivista oppimiskäsitystä.

Koski (2001) kuvaa aapis- ja oppikirjatutkimuksessaan puolestaan moraalien muutoksia itsenäisyyden aikana. Tutkimuksessaan hän korostaa aikakausien ihanteita ja sukupuolirooleja sekä niiden muutoksia. Itsenäisyydenajan eli 1917–1940-lukujen oppikirjat kiinnittyvät luterilaisisänmaalliseen ideaaliseen maailmaan. Lapsen ajatuksia suunnataan moraalisesti oikeaan, joka on yhtenäinen ja tiedetty sekä kollektiivinen. Itsenäisyydenajan moraalinen järjestys perustui luterilaiseen jumalaan, joka oli vahvasti läsnä oleva, näkyvä ja puhuva voima. Vanhempien kunnioittaminen on ollut yksi keskeisimmistä tuon aikakauden ideologioista. Aapisissa erityisesti äiti on nähty lapsen fyysisen ja hengellisen elämän keskiönä. Äidin ja tytärten paikka nähtiinkin

olleen kotona lasten luona, isä ja pojat sen sijaan linkittävät perheen kodin ulkopuoleiseen maailmaan.

1960-luvulta lähtien lapsen kasvatuksen perusteet keskittyivät kulttuuriliberalismiin, hyvinvointivaltion ideaaleihin, ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon ja jokaisen ihmisen yksilöllisyyden korostamiseen. Jumala ei enää esiinny oppikirjoissa ja näin niiden moraaliset sisällöt muuttuvat uskonnollisista yhteiskunnallisiksi. Tietyt uskonnolliset hyveet oli aiemmin yhdistetty helpommin tyttöihin kuin poikiin. Tytöt nähtiin yleensä tottelevaisina, kuuliaisina ja epätsekkäinä, pojat puolestaan rohkeina, urhoollisina ja itsenäisinä. (Koski 2001, 46–50.) 1960-luvulla uskonnollisten hyveiden sijaan ideaaleiksi nousivat puhtaasti sosiaalisista lähtökohdista kumpuavat hyveet, kuten ystävyys ja toisten auttaminen. Vanhempia ei enää nähty pyyteettömän kunnioituksen kohteena vaan pikemminkin ystävinä, joiden kanssa oli mukava puuhailla. Vaikka koti oli lapsen turvapaikka, kuten ennenkin, vanhemmat kuitenkin poistuvat kauemmas kodin piiristä. Huolimatta äidin työssäkäynnistä hänen tehtävänään oli edelleen hoitaa kaikki kotiaskareet. (Koski 2001, 71–73 & 114–115.) Omassa tutkimuksessa jatkamme aapisten tutkimista 1950-luvulta eteenpäin. Kosken tutkimuksessaan esittämistä ajatuksista saamme hyvän lähtökohdan omalle tutkimuksellemme.

3 TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA

3.1 *Kriittinen tutkimus*

Kriittisen teorian lähtökohtana on kyseenalaistaa vallitsevia järjestelmiä. Siihen kuuluu myös ajatus pyrkimyksestä kohti uutta ja parempaa (Moisio & Huttunen 1999, 19). Kriittisen teorian tarkoituksena on yhdistää teoria ja käytäntö. Mikään teoria ei ole varma vastaus, vaan parhaimmillaan väline, joka pystyy muuttamaan ihmisten tulevaisuutta paremmaksi. Teoria elää vain arjen kautta, sillä ilman ihmisten toimintaa ei ole myöskään teoriaa. (Hannula 2003, 12.) Yhteiskunnassamme tuotetaan tietynlaista sukupuolijärjestelmää, joka heijastuu myös oppikirjoihin. Kriittisen teorian avulla tuodaan näkyväksi vallalla oleva, mahdollisesti epätasa-arvoa edistävä järjestelmä, ja pyritään uudistamaan sitä parempaan suuntaan.

Horkheimer oli Frankfurtin koulukunnan jäsen sekä yksi kriittisen teorian keskeisistä hahmoista. Hänen mukaansa yhteiskuntatutkimuksen tila oli kriisiytynyt samoin kuin ympäröivä yhteiskuntakin. Horkheimer ajatteli, etteivät filosofit voi olla erillään historiasta sekä konkreetista yhteiskunnasta omissa yhteiskuntaa koskevissa tarkasteluissaan, vaan filosofian ja empiirisen tutkimuksen tulisi kulkea käsi kädessä. Aiemmin vallalla ollut empiristinen ja positivistinen ajattelu, jota Horkheimer nimitti traditionaaliseksi teoriaksi, oli hänen mukaansa yksiulotteista eikä pystynyt näkemään toimintansa yhteiskunnallisia ehtoja sekä seurauksia. (Moisio & Huttunen 1999, 12–17). Hänen vaihtoehtoiseksi teoriaksi asettamansa kriittinen teoria sen sijaan suhtautuu kriittisesti vallitsevaan yhteiskunnalliseen käytäntöön ja pitää yhteiskuntaa itseään tutkimuksen kohteena. (Huttunen 2012, 207–208.) Tästä ajattelumallista muodostui myöhemmin päälinja Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. (Moisio & Huttunen 1999, 12.) Teorian pääasiallisena tehtävänä oli etsiä vastausta kysymykseen tieteen yhteiskunnallisesta roolista.

Horkheimer ei pitänyt omasta kriittisen teorian ajatuksestaan kiinni loppuun asti, vaan ilmaisi epäuskonsa siitä, pystyykö kriittisen teorian lupauksen lunastamaan sosiaalitieteiden välinein. Siinä missä Horkheimer ajoi kriittisen teorian ajatuksia alas ja siirtyi emansipaatiovaatimusten täyttämästä yhteiskuntakritiikistä pessimistisempään kulttuurikritiikkiin, nousi Habermasin ajattelu juuri Frankfurtin koulun kriittisen teorian periaatteista. Habermas ei kuitenkaan noudattanut kriittisen teorian ohjelmaa orjallisesti, vaan pyrki ajankohtaistamaan sen

idea. Habermasille tyypillistä oli kriittiselle teorialle ominainen sujuva tieteen alasta sekä objektiivisesta sekä subjektiivisesta katsontakannasta toiseen siirtyminen. (Huttunen 2012, 208.)

Habermas perusteli emansipatorisen eli vapauttavan tiedonintressin sekä kriittisen teorian välttämättömyyttä tiedonintressiteoriallaan. Hänen mukaansa tietyt pysyvät intressit ohjaavat sitä, miten ihmisten kokemukset muotoutuvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi. Tämä johtaa siihen, että myös tiedonmuodostus tapahtuu yleisten yhteiskunnallisten tarkoitusten mukaan riippumatta tutkijan henkilökohtaisista intresseistä. (Huttunen 2012, 209.) Seuraavassa esittelemme Habermasin kolme tiedonintressiä, jotka hänen mukaansa kiinnittyvät vahvasti ihmisten luonnonhistorialliseen pyrkimykseen tuottaa oma olemassaolonsa ja uusintaa omaa lajiaan.

Tekninen tiedonintressi

Tekninen tiedonintressi on vallalla empiiris-analyttisissä tieteissä. Ihmiset tarvitsevat teknistä tietoa uusintaakseen luonnon objekteja ja turvatakseen näin aineellisen olemassaolonsa.

Hermeneuttinen tiedonintressi

Historiallis-hermeneuttisissa sekä empiiris-analyttisissä tieteissä toteutuva hermeneuttinen tiedonintressi mahdollistaa tiedon siirtämisen sukupolvilta toiselle ja näin perinteiden ymmärtämisen sekä yhteiselämän jatkumisen. Hermeneuttinen intressi mahdollistaa yhteisten symbolien tulkinnan ja näin orientoitumisen yhteiseen symboliseen perinteeseen.

Emansipatorinen tiedonintressi

Emansipatorinen intressi on yhteinen niin kriittisille tieteille kuin filosofiallekin. Habermasin mukaan emansipatorinen tiedonintressi liittyy ihmisen vapauttamiseen perinteitten ohjaamasta ajattelusta sekä yhteiskunnallisesta pakotuksesta ja ennalta määrätystä olemisen tavasta. Tämän tiedonintressin pyrkimyksenä on myös ohjata itsereflektiota. (Habermas 1976, 118–141.)

Kaksi ensimmäistä tiedonintressiä ovat yhteiskunnan kehitykselle välttämättömiä. Tekninen intressi liittyy työhön, hermeneuttinen puolestaan kieleen ja kommunikaatioon. Nämä kaksi intressiä mahdollistavat informaation saannin ja sen myötä teknisen vallan lisääntymisen sekä tulkinnan, joka suuntaa toimintaamme yhteisten perinteiden puitteissa. (Huttunen 2012, 211.) Kolmas tiedonintressi liittyy puolestaan kaikkiin ihmisten välisiin suhteisiin ja mahdollistaa vapautumisen tietoisuuden riippuvuudesta ennalta määrättyihin perinteisiin.

Kriittisellä teorialla on kaksisuuntainen pyrkimys sekä rationaalisen yhteiskunnan luomiseen että yksilön vapauttamiseen järjestelmän kahleista. Kriittisen teorian avulla suunnataan kohti vapaampaa yhteiskuntaa sekä yksilön potentiaalin kehittymistä ja itsetietoista ihmisyyttä. Historiassa on aina ollut näkyvissä suunta pois päin riistosta ja kohti vapaata yhteiskuntaa. Onkin meistä itsestämme kiinni, hyväksymmekö annetut perusrakenteet vai kyseenalaistammeko

olemassaolomme ehdot. (Moisio & Huttunen 1999, 18–22.) Toisaalta saksalaiselle kriittiselle kasvatustieteelle on tyypillistä pohtia, onko radikaali yhteiskunnan muutos ja paremman tavoittelu ylipäättään mahdollista. Keskiöön nousee myös kysymys siitä, voiko kasvatuksella edistää tätä muutosta. (Anttonen 1998, 149.)

Habermas ei itse juurikaan käsittele kasvatukseen liittyviä kysymyksiä vaikka hänen teoriansa ovat vaikuttaneet suuresti humanistisiin tieteisiin sekä yhteiskuntatieteisiin. Huttunen (2012) listaa tekstissään merkittävimpiä Habermasin ajatuksia kasvatustieteisiin soveltaneita tukijoita. Hän nostaa esiin mm. Carrin sekä Kemmisin kriittisen toimintatutkimuksen, Tschofenin kriittisen kasvatuksen sosiologian sekä oman habermasilaisen kommunikatiivisen opettamisen teoriansa. Anttonen (1996) ajattelee puolestaan, että kasvatusta tulisi suunnata nykyhetken sijasta tulevaisuuteen, sillä modernisaatio on ajanut kasvatuksen arvo- ja orientaatiokriisiin. Habermasin ajatusten pohjalta hän rakentaa teoriaa, jonka mukaan kasvatustutkimuksen kohteena on ideaalinen yhteiskunta, jossa vallan ongelmaa ei ole, vaan se on jo ratkaistu.

Kasvatus pyrkii ohjaamaan käyttäytymistämme tiettyyn suuntaan. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet näkyvät esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmassa sekä opetuspuheissa. Samoin näiden arvojen muuttuminen näkyy koulujen toiminnassa oppikirjoja myöten. Olisikin tärkeää tiedostaa vallalla olevat rakenteet ja se, miten ne esitetään normeina, joita pitää noudattaa. Olennaista olisi nähdä, että valmiiksi annetut toimintamallit eivät ole ainoita oikeita, vaan yhteiskunnassa voi elää monella eri tavalla. Yhteiskuntaa pitää katsoa kriittisesti nähdäkseen siinä kokonaisuudet, jotka eivät toimi tai jotka voivat rajoittaa elämää. Kriittisen teorian ajatusten mukaan ihmisten tulisi nähdä yhteiskunnassa vallitsevia epäkohtia ja näin ollen olla kykeneviä muuttamaan toimintaansa, jolloin edellytykset muutokseen ovat olemassa.

3.2 *Feminismi*

Tutkimuksemme pohja perustuu kriittiseen teoriaan, mutta koko tutkimustamme leimaa feministinen tutkimusote. Naistutkimus on perusluonteeltaan tieteidenvälistä, ja se pyrkii tavalla tai toisella pohtimaan suhdetta sitä ympäröiviin yhteiskunnassamme hallitseviin ihanteisiin ja normeihin. Feminismi eroaa kuitenkin merkittävällä tavalla muista kriittisistä teorioista, sillä sen keskeisin pyrkimys on sukupuolen ja sukupuolieron tuottamisen historiallisten, kulttuuristen sekä sosiaalisten ehtojen, ulottuvuuksien ja seurausten tutkiminen. Tämä tarkoittaa ympäristössä vallitsevien patriarkaalisten eli miehiseen valtaan perustuvien olettamuksien näkyväksi tekemistä.

Naistutkimus kyseenalaistaa valtaa, joka sisältyy hallitseviin olettamuksiin tiedon tuottamisesta, vastaanotosta sekä arvioinnista. (Groz, 1995, 92–94.)

Feministinen tutkimusote tuli mukaan tutkimukseemme kuin itsestään, sillä olemme tottuneet havainnoimaan maailmaa feministisestä näkökulmasta. Emme pyri tässä tutkimuksessamme hiljentämään omaa ääntämme, sillä naistutkimuksen metodologian mukaan tutkijan asema ei ole neutraali tai tutkimuksen ulkopuolella oleva (Rantalaiho 1988, 35). Yhteiskuntaan sisäänrakennettu sukupuolijärjestelmä näkyy ympärillämme jatkuvasti muun muassa median kautta. Onkin mielenkiintoista tutkia, miten koulu instituutiona esittää oman näkemyksensä sukupuolijärjestelmästä. Feminististä tutkimusta ohjaa ja motivoi halu muutokseen ja pyrkimys saattaa asiat keskusteluun. Tutkimuksen pyrkimyksenä onkin ”päästä ulos” vallitsevasta tieto-valtajärjestelmästä. (Liljeström 2004, 13–15.)

Akateemiseen maailmaan feministinen ajattelu on vakiintunut toisen maailmansodan jälkeen. Naistutkimus kritisoi ajatusta, jonka mukaan länsimaisen ajattelun keskipisteenä pidetään humanistista käsitystä rationaalisesta ja yksilöllisestä ihmisestä ilman ruumista, sukupuolta, seksuaalisuutta tai rotua. Feministisen kritiikin mukaan tämä ajatus olettaa kuitenkin viitepisteekseen valkoisen, keskiluokkaisen, heteromiehen ja samalla rakentaa naisen toiseutta sekä alisteista asemaa, erottaen naisesta pois kaikki ihmisyyden ideaalin elementit. Feministisen liikkeen tarkoitus on vahvistaa naisten toimijuutta purkamalla naisen toiseutta. (Koivunen & Liljeström 1996, 10–11.) Naisten tieteellisen ajattelun murroksen voidaan nähdä sijoittuvan 70-luvun taitteeseen, jolloin naisliikkeen toinen aalto nosti päätään. Näinä vuosina myös naisten määrä yliopistoissa kasvoi. (Saarinen 1988, 12.) Naistutkimuksen juuret ovatkin tiukasti yhteydessä naisliikkeeseen, jonka tehtävänä on ollut emansipaatio, eli vanhoista valtarakenteista vapautuminen. Naistutkimus on puolestaan pyrkinyt osoittamaan naisten alisteisen aseman yhteiskunnassa. (Rantalaiho 1988, 28.) Naistutkimuksen ja naisliikkeen välistä suhdetta voidaan kuvata siten, että naistutkimus tuottaa yhteiskunnan käytäntöjen muuttamista sekä herruussuhteiden purkamista ajavalle liikkeelle teoretietoa edellä mainittujen valtarakenteiden murtamiseksi.

Naistutkimuksen voidaan nähdä muotoutuvan sekä purkamis- että rakentamisprojekteista. Näiden projektien pääasiallisena tehtävänä on naisehtoisen maailmankuvan kehittäminen. Purkamisprosessilla tarkoitetaan herruusjärjestelmän epäoikeudenmukaisuuksien paljastamista sekä alistettujen ryhmien esiin tuomista. Purkamisprosessissa pohditaan miten ja miksi yhteiskunnallinen tieteellinen ajattelu on mieskeskeistä sekä käsitteidenmuodostukseltaan miehisesti määrittynyttä. Purkamisprosessin seurauksena huomataan, että tiedonmuodostuksen materiaalina ovat vuosikausien ajan olleet miesten kokemukset, sillä naiset ja muut alisteiset

ryhmät on jätetty tieteenharjoittamisen ulkopuolelle. Naisia ei ole kuitenkaan unohdettu kokonaan, vaan he tulevat näkyviin erilaisissa suhteissa miehiin, kuten äiteinä tai vaimoina. (Saarinen 1988, 8-9.) Rakennusprojektin tehtävänä on muotoilla uusia kysymyksiä naisten elämänpiiristä sekä kokemuksesta käsin, pikemminkin kuin lisätä vanhaan miestietoon ajatus naisten omasta tiedosta (Saarinen 1988, 10). Naistutkimus on tieteenalana vielä melko uusi ja edelleen kehittyvä. Sen rakentamisprosessin kehityskaarta on pyritty hahmottamaan Lernerin luoman naisehtoisen periodisaation avulla. Saarinen (1988) on hahmottanut Lernerin periodisaation neljä askelmaa omassa tekstissään seuraavasti:

Kompensatorinen historia

Kompensatorisen tutkimuksen lähtökohtana on edelleen ajatus miehisestä arvo- ja käsitejärjestelmästä, vaikkakin sen huomio kohdistuu myös naisiin. Sen sijaan, että tutkittaisiin naisia universaalisesti miesten kaltaisina olentoina, kompensatorisen tutkimuksen keskiössä ovat olleet usein elitistisessä asemassa olleet naiset, joita on voitu pitää poikkeuksellisina, miesten kaltaisina. Huolimatta siitä, että kyseisen teorian pääteesiä voidaan pitää väittämää naisista potentiaalisesti miesten kaltaisina, vahvistaa teoria kuitenkin myös ajatusta arvottomista ”tavallisista naisista”, nostamalla naiset esiin vasta, kun he ovat tehneet jotakin merkittävää.

Kontribuutiohistoria

Kompensatoriseen tutkimukseen verrattuna kontribuutiotutkimus on jo kiinnostunut naisista heidän omassa elinpiirissään. Vaikka naisista ja naisten toimista ollaan kiinnostuneita, tutkimus ei kuitenkaan kyseenalaista miesten ja naisten välillä vallitsevaa epäsymmetristä suhdetta. Kontribuutiotutkimus on ideologisesti sidoksissa käsitykseen naisten ja miesten olemuksellisesta erilaisuudesta ja näin ollen ajatellaan, että naisen kuuluukin toimia miehen taustalla hyväksyen miesten arvot sekä toimintatavat.

Siirtymävaiheen historia

Siirtymävaiheen historia sijoittuu 70-luvun taitteeseen. Tuon ajan tutkimukselle oli tyypillistä irtautuminen tutkimuksen valtavirtauksista ja keskittyminen arkiseen elämään sekä tavallisiin naisiin. Tuon ajan tutkimusta kuvataan vahvuus- tai arvokkuustutkimukseksi, jonka tehtävänä on kysyä, miten sekä mitä naiset tekevät ja näin auttaa naisia löytämään itsekunnioituksensa sekä oman ihmisarvonsa. Siirtymävaiheen tutkimuksen seurauksena syntyi käsite naiskulttuuri ja keskusteluun nostettiin myös yhteiskunnallisen sukupuolen kritiikki.

Synteesivaiheen historia

Siirtymävaiheen kysymyksen asettelut ja sitä kautta naistutkimuksen rakentamisprojekti vei tutkimuksen synteesivaiheeseen. Yhteiskuntaa alettiin tarkastella sukupuolijärjestelmänä, jossa nainen nähtiin sekä alisteisessa asemassa että subjektina. Tarkastelun alla olivat yhteiskunnallinen sukupuoli, naiseus ja mieheys sekä näiden keskinäinen kamppailu. Synteesivaiheessa huomio kiinnittyi uudelleen myös miehiin ja miestutkimus nosti päätään yhteiskunnallisen sukupuolentutkimuksen kentällä.

Naistutkimus on kehittynyt nykyiseen muotoonsa edellä mainittujen periodien kautta. Läpi naistutkimuksen historian feministiselle teorialle on ollut tyypillistä kaksoistietoisuus. Tutkimus on samaan aikaan niin historiallista ja kulttuurisissa valtasuhteissa sekä ideologisissa rakenteissa määriteltyä kuin näiden rakenteiden ulkopuolelle paikantunutta. Ulospäin tapahtuvissa purkamisprosesseissa naistutkimuksen tehtävänä on purkaa yhteiskunnassa vallitsevia ajattelutapoja sekä rakentaa näiden tilalle uusia, vaihtoehtoisia ajattelun ja toiminnan lähtökohtia. Sisäänpäin tapahtuvissa prosesseissa huomion keskipisteessä on naistutkimuksen itsekritiikki. Sisäisen purkamisprosessin avulla huomioidaan ulospäin suuntautuneen kritiikin lähtökohtia sekä visioita, jotka ovat muutoksen lähtökohtina. Sisäisessä rakentamisprosessissa käydään puolestaan keskustelua emansipatoristen, eli vapauttavien visioiden sisällöstä. Näistä ulkoisista ja sisäisistä purkamis- ja rakentamisprosesseista seuraa feministisen teorian moniäänisyys sekä jatkuvassa muutoksessa oleva tutkimuskenttä (Koivunen & Liljeström 1996, 12–13).

Feministisen kirjallisuudentutkimuksen erityinen luonne syntyy siitä, että siinä sukupuoli on analyttinen kategoria. Tarkoituksena on analysoida ja paljastaa ne valtarakenteet, joita kirjallisuuden kentällä vallitsee. Tämä tapahtuu kysymällä, miten kirjallisuus tuottaa sukupuolta, sen materialisoitumista ja ymmärretyksi tekemistä niin historiallisena kuin kontekstuaalisena prosessina. Toinen tärkeä kysymys on, miten kirjallisuus muokkaa käsityksiämme sukupuolesta. (Rojola 2004, 26–29.) Aapinen on lapselle tärkeä kirja, koska se muokkaa lapsen näkemystä maailmasta. Onkin tärkeää tutkia, millaisia sukupuolimalleja aapinen koulukirjana lapselle antaa. Tutkija on aina riippuvainen omasta historiastaan, kokemuksistaan ja sosiaalisesta sekä kulttuurisesta ympäristöstään. Feministisen kirjallisuudentutkimuksen mukaan ajatus siitä, että tutkija vain lukisi tekstiä tuomatta mukaan omaa taustaansa, onkin käsittämätön. (Rojola 2004, 36.) Kuten jo yllä mainitsimme, tutkija on feminististä tutkimusta tehdessään sisällä tutkimuksessa. Myös me tätä tutkimusta tehdessämme tiedostamme omat taustamme tutkijoina ja otamme ne huomioon tuloksia analysoidessamme.

Feministiset tutkimukset mahdollistavat uusien, aikaisemmin tuntemattomien diskursiivisten tilojen tuottamisen. Tällöin tieto järjestyy uusilla tavoilla, jotka haastavat tieteenalarajojen otetta tiedon tuottamisesta ja vastaanottamisen säätelystä. (Liljeström 2004, 11–12.) 1960-luvulta lähtien yhteiskunnan ideaaleihin kuului tasa-arvo, solidaarisuus ja jokaisen ihmisen yksilöllisten kykyjen korostaminen, jolloin oppikirjat muuttuivat sukupuolisensitiivisemmiksi (Koski 2001, 71). Sukupuolta myös käsitteellistettiin 1960–1970-lukujen feministisessä kritiikissä uudelleen. Luonnollinen sukupuoli kyseenalaistettiin ja tilalle analyysin välineeksi nousi sukupuolen jaottelu biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen. Tämän myötä naisten ei enää nähty automaattisesti syntyvän kodin ja perheen piiriin. (Koivunen & Liljeström 1996, 14.)

Feministinen kritiikki on vuosien aikana tuonut esiin naisten marginaalista ja toisarvoista asemaa eli purkanut miesvääristymiä. Tämän myötä tutkimuksen kohteeksi on noussut uusia yhteiskunnan alueita kuten perheen, ihmissuhteet sekä naisen aseman kotona ja työssä. Uusien tutkimuskohteiden analysoinnin myötä olemme oppineet ymmärtämään sitä, miten sukupuoli jäsentää yhteiskuntaa ja ihmisten elämää. (Koivunen & Liljeström 1996 15–16.) Pyrimme tutkimuksessamme nostamaan esiin sukupuolineutraalin ajan aapisista mahdollisesti löytyviä piilopetussuunnitelmia, joissa nämä miesvääristymät vielä mahdollisesti näkyvät. Kiinnitämme huomiotamme siihen, miten naisen asema aapisissa määrittänyt suhteessa kotiin, perheeseen ja työhön.

3.2.1. *Identiteetti*

Jokainen ihminen on kokonaisuus, joka rakentuu osista. Mieleemme pyrkii löytämään itsellemme syyn olla olemassa, näkemään itsemme erillisinä ja ainutlaatuisina, luomaan oman minäkäsityksemme. Minäkäsitys sisältää minän, itsetunnon ja identiteetin. Minään kuuluu sisäisiä, henkilökohtaisia tekijöitä, identiteettiin puolestaan liittyvät myös persoonan ulkoiset tekijät. Identiteettiin kuuluu ulkoisia tekijöitä kuten perhe, suku, ystävät, mielenkiinnon kohteet, rotu, kansallisuus ja kulttuuri, kaikki se mihin yksilö kuuluu. Ihminen rakentaa identiteettiään muiden viesteistä ja palautteista. Identiteetin rakentuminen ja sen terve pohja on tärkeää, koska se muodostaa perustan kehitykselle, itsensä ymmärtämiselle ja hyväksymiselle. (Lummelahti 2004, 35.) Meillä on tarve heijastaa oma olemisemme ja arvomme muiden kautta eli peilaamme ympäristön antamat viestit, vuorovaikutuksen omaan identiteettiimme. Identiteetti ei siis kasva niinkään meissä yksilöinä jo olevan identiteetin täyteydestä, vaan kokonaisuuden puutteesta, jonka täytämme ulkopuoleltamme niiden tapojen kautta, joilla kuvittelemme toisten näkevän meidät. (Hall 2002, 39). On mielenkiintoista pohtia, mitkä asiat ovat synnyttäviä ”sisältä kumpuavia” ja mitkä puolestaan siirtyvät ympäristöstämme sekä kulttuuristamme identiteettiimme. Identiteetti rakentuu hiljalleen ikään kuin huomaamatta, kun imemme itseemme kokemaamme ja rakennamme omaa minuuttamme kulttuurimme kautta.

Stuart Hall (2002) puhuu subjektin *hajakeskittämisestä*. Hän ajattelee, että identiteetti on jotain, mikä muotoutuu aikaa myöten tiedostamattomissa prosesseissa. Hallin mukaan subjektin yhtenäisyys on kuviteltua, aina epätäydellistä ja aina muotoutumisensa prosessissa. Hall kirjoittaa, että sen takia ei pitäisi puhua identiteetistä vaan *identifikaatiosta* eli johonkin samaistumisesta ja pyrkimystä ”tulla joksikin”. Rangell (1994, 27–28) puolestaan ajattelee, että identiteetti muodostuu

erilaisista identifikaatioista, jotka voivat olla usein muuttuvia ja puolittaisia. Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa kulttuurin kanssa, jossa elää ja löytää muuttuvasta ympäristöstä uusia identifikaatioita, jotka tuntuvat itselle sopivilta. Rangellin (1994) mukaan identifikaatiot näyttäytyvät muille ja ne antavat yksinkertaistetun kuvan ihmisen identiteetistä. Identifikaatiot muodostavat hiljalleen kokonaisen identiteetin, koska ihminen uskoo niihin ja rakentaa sitä kautta omaa identiteettiään. (Rangell 1994, 27–28.) Sekä Hallin ja Rangellin mukaan identiteetti tai subjektin kokonaisuus on aina saavuttamaton, aina pakeneva ja aina halun läpäisemä. Identiteetti onkin enemmän "joksikin tulemista" ja johonkin pyrkivää, eikä niinkään "jonakin olemista". Identiteetti ei koskaan ole valmis, eikä tätä valmista pakettia representoida uusissa kulttuureissa tai käytännöissä, vaan se on jatkuvassa prosessissa ympäristönsä kanssa ja muuttuu kulttuurin muuttuessa. (Hall 2002, 223).

Yleensä omaa identiteettiä aletaan pohtimaan ja kyseenalaistamaan teini-iässä, jolloin halutaan irrottautua ympäristön normeista. Nuoruusiässä tehtävänä onkin identiteetin muodostaminen. Paine tähän syntyy nuoren epämääräisestä tunteesta, että häneltä puuttuu jotain. (Vuorinen 1997, 208.) Suurimmat kriisit identiteettinsä kanssa käyvät ihmiset, jotka eivät jollain lailla istu kulttuurinsa luomiin normeihin. On olemassa kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintamalleja, joiden mukaan yksilöiden oletetaan toimivan, vaikka ei aina ymmärretä miksi niin kuuluu tehdä. Vaikka kulttuurin normit ovat olemassa rajaten hyväksyttävät tavat olla ja toimia, myös ne ovat muuttumassa ja antamassa ihmisille enemmän vapautta. Aikaisemmin ihmisen identiteetti oli tiukemmin rajattu omaan elinpaikkaan ja yhteisöön, esimerkiksi maatalousyhteiskunnassa, jossa lapset siirtyivät aikuisuuteen vanhempiensa työtä jatkaen. (Vuorinen 1997, 209). Työ ja olemassa oleva yhteisö loi selkeät rajat, joiden sisällä oma identiteetti kasvoi. Tänä päivänä identiteetti on muuttuvampi ja vapaampi kuin aikaisemmin, mikä antaa tilaa löytää oma tapansa elää, mutta toisaalta voi luoda myös epävarmuutta ja turvattomuutta. Nykyisin voimme peilata itseämme ja omaa identiteettiämme laajemmalla. Tämä antaa mahdollisuuksia valita, millainen identiteettimme on ja mihin haluamme samaistua tai kuulua. Imemme itseemme jatkuvasti uusia ajatuksia ja toimintamalleja. Ihmisellä ei siis ole kiinteää identiteettiä, vaan identiteetti muuttuu jatkuvasti kommunikaatiossa, merkitysten luomisessa ja vaihdossa. (Hall 2002, 260).

Identiteetti kiinnostaa nykyajan ihmisiä erittäin paljon ja tänä yksilöllisyyden aikakautena uppoudumme omaan itseemme. Ajattelemme, että identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. Aina näin ei kuitenkaan ole ollut, identiteetti on nähty eri aikakausina hyvin erilaisilla tavoilla. Hall (2002) on erottanut kolme erilaista käsitystä: a) valistuksen subjektin, b) sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin. Valistuksen subjekti perustui käsitykseen ihmisistä ”keskuksen”

omaavina, täysin yhtenäisinä yksilöinä. Nämä yksilöt olivat varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakykyisyydellä ja joiden ”keskus” koostui sisäisestä ytimeistä. Tämä keskus syntyi samalla kun ihminen syntyi, minkä jälkeen se kehittyi, kuitenkin pysyen olemukseltaan samana koko yksilön elämän ajan. Tämän minän olemuksellinen ”keskus” nähtiin ihmisen identiteettinä.

Modernin maailman lisääntyvä monimutkaisuus näkyi sosiologisessa subjektikäsitteessä. Sosiologinen subjektikäsite tiedosti että subjektin sisäinen ydin ei ollut autonominen ja itseään kannatteleva. Sen sijaan sisäinen ydin muodostui suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittivät subjektille tämän asuttaman maailman arvot, merkitykset ja symbolit. Klassisessa sosiologisessa näkemyksessä identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisestä dialogista. Subjektilla on edelleen sisäinen ydin, joka on ”todellinen minä”, mutta tämä muokkaantuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ”ulkopuolella” vaikuttavien kulttuuristen maailmojen ja niistä löytyvien identiteettien kanssa. Sosiologisessa käsitteessä identiteetti rakentaa sillan ”sisäpuolen” eli henkilökohtaisen maailman ja ”ulkopuolen” eli julkisen maailman välille. Heijastamme itsemme näihin kulttuurisiin identiteetteihin ja samalla opimme niiden merkitykset ja arvot. Teemme niistä ”osan itseämme” ja sen avulla liitämme subjektiiviset tunteemme niihin objektiivisiin paikkoihin, joissa olemme sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa. Näin identiteetti kiinnittää subjektin rakenteeseen. Tämä vakauttaa sekä subjektit että niiden asuttamat kulttuuriset maailmat ja tekee kummastakin vastavuoroisesti yhtenäisempiä ja ennustettavampia. (Hall 2002, 22.)

Tällä hetkellä koetaan subjektin ja sosiaalisten maailmojen olevan liikkeessä. Subjektista, jonka ajateltiin aiemmin omaavan yhtenäisen ja vakaan identiteetin on tulossa hajautunut. Subjekti ei rakennu yhdestä vaan monista identiteeteistä, jotka voivat olla keskenään joskus ristiriidassa tai jopa yhteen sopimattomia. Ne identiteetit, jotka takasivat subjektiivisen mukautumisen kulttuurin objektiivisiin ”tarpeisiin”, ovat murtumassa rakenteellisten ja institutionaalisten muutosten myötä. Identifikaatioprosessista, jolla kiinnitämme itsemme kulttuuriseen identiteettimme, on tulossa aiempaa avoimempi, monimutkaisempi ja ongelmallisempi. (Hall 2002, 22.) Tapahtunut muutos on synnyttänyt postmodernin subjektin, jota on käsitteellistetty subjektiksi, mutta jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Identiteetistä muodostuu ”liikkuva juhla”, sillä se vaihtuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Identiteetti ei siis ole määrittynyt biologisesti vaan historiallisesti. Subjekti ottaa identiteettejä eri aikoina, jolloin nämä identiteetit eivät pääse muodostumaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi eikä eheää minää synny. Yhtenäisen minän syntyminen on haastavaa, sillä sisällämme on ristiriitaisia ja eri suuntiin pyrkiviä identiteettejä ja siksi identifikaatiomme muuttuvat koko ajan. Merkitysten ja kulttuuristen representaatioiden

järjestelmät lisääntyvät ja asettavat meidät asemaan, jossa kohtaamme identiteettien hämmentävän ja nopeasti vaihtuvan moneuden. Meillä on tunne, että voimme ainakin tilapäisesti identifioitua mihin tahansa näistä identiteeteistä. (Hall 2002, 23.)

Yksi olennainen osa identiteettiä on sukupuoli-identiteetti. Sukupuoli määrittää olennaisen osan identiteettiä ja tämä voi olla voimavara, mutta myös identiteettiä horjuttava tekijä (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17). Huopasen (1992) mukaan tytöt ja pojat eivät synny sukupuoleensa valmiina, vaan heidän kehitysympäristönsä vaikuttaa siihen, miten he sukupuoleensa kasvavat. Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan ihmisen omaa kokemusta hänen sukupuolestaan tai sukupuolettomuudestaan. Kuten ihmisen identiteetti myös hänen sukupuoli-identiteettinsä on seikka, joka ei ole stabiili vaan rakentuu ja on jatkuvassa muutoksen tilassa. Sukupuoli-identiteetin muutoksiin vaikuttavat ympäristömme sekä ympärillä olevat ihmissuhteemme. (Paechter 2007, 2.) Ihmisen minuus, identiteetti ja itsetunto ovat käsitteitä, joita voisi tutkia ja analysoida loputtomiin. Olennaisinta tutkimuksemme osalta on huomioda identiteetin vuorovaikutus ympäröivään maailmaan, kulttuuriin ja sen normeihin. Erityisesti lapsuudessa tapahtuva identiteetin muovautuminen tapahtuu tiedostamattomissa prosesseissa sillä oman toiminnan, tunteiden ja persoonallisuuden analysoiminen ja ymmärtäminen ovat vielä kesken. Lapsuudessa tärkein tehtävä on ymmärtää oma erillisyytensä ja luoda minuuden perusteet, sillä tällöin kriittinen ajattelu ulkoapäin tuleviin normeihin ei ole vielä kehittynyt (Vuorinen 1997, 83 ja 194.) Identiteetti rakentuu ulkopuolisen maailman mukana ja siksi onkin tärkeää keskittyä katsomaan sitä maailmaa, jota lapsille tarjotaan koulussa ja oppikirjojen, tässä tapauksessa aapisen kautta.

3.2.2. Sukupuoli

Yhteiskunnassamme vallitsee tietty rakenne, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä hänen sukupuolensa rajoissa. Miesten ja naisten käyttäytymistä ja suhteita sekä heihin liitettyjä arvoja ja normeja määrittävää mekanismia kutsutaan sukupuolijärjestelmäksi. Tämä järjestelmä sosiaalistaa meitä sukupuolittamiseen sekä sukupuoleen (Sipilä 1998, 58). Se, minkä näemme katukuvassa, kuten esimerkiksi pukeutumismormit, ovat vain pieni osa sukupuolijärjestelmää. Vain harva sukupuolijärjestelmän säännöistä on kirjattu lakitekstiin tai muihin sääntöihin, sen sijaan ne kuuluvat kulttuurissamme tunnustettuihin hyviin käytöstapoihin. Sukupuolijärjestelmän säännöt

ovat meille osa arkipäivää, emmekä kyseenalaista niitä. Useimmilla meistä on kuitenkin halu toimia sukupuolijärjestelmän normien mukaan ja tulla näin hyväksytyksi. (Sipilä 1998, 55)

Erilaiset kahtiajaot eli dikotomiat rakentavat sukupuolijärjestelmää. Dikotomiat erottavat sukupuolet toisistaan ja asettavat ne tiettyyn hierarkkiseen järjestykseen (Liljeström 1996, 122). Sukupuolijärjestelmä -käsite on länsimaissa lähtöisin patriarkaatti-teoriasta, joka korostaa miehen taloudellista ja poliittista ylivaltaa yhteiskunnassa. Patriarkaatti-käsite muodostui analyysivälineeksi, kun alettiin pohtia naisten alistamisen syytä ja miesten vallan luonnetta (Liljeström 1996, 112). Toinen sukupuolijärjestelmään liittyvä teoria on sex/gender-järjestelmä, joka haluaa erottaa fyysisen ja sosiaalisen sukupuolen toisistaan ja näin ollen mahdollistaa sukupuolen käsitteen laajenemisen. Sukupuolen jakaminen biologiseen (sex) ja sosiaaliseen (gender) sukupuoleen yleistyi Angloamerikkalaisessa tutkimuksessa 1960-luvulla (Sipilä 1998, 28 – 29). Tämän jaottelun mukaan sukupuoli voidaan nähdä paljon laajemmassa yhteydessä, kuin pelkästään suvun jatkamiseen tarkoitettuna välineenä. Biologisella sukupuolella viitataan ruumiiseen sekä luonnollisen ja se kuuluu jokaisen henkilökohtaiseen elämismaailmaan. Sosiaalinen sukupuoli opitaan ja tuotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, eikä se näin ole synnynnäinen ominaisuus. (Lempiäinen 2003, 24.)

Sukupuolijärjestelmä syntyy yhteiskuntaan sen osien, yksilöiden, kulttuurin ja instituutioiden välisen vuorovaikutuksen kautta (Liljeström 1996, 121). Sukupuolijärjestelmään liittyy monia mielikuvia, odotuksia ja rooleja, joita toistetaan miettimättä niiden syntyperää tai tarkoitusta. Sipilän (1998) mukaan yhteiskunta ohjaa ihmisiä sosiaalistumaan toiseen sukupuoliluokkaan ja hyväksymään kaksisukupuolisuuden totuuden. Rakenteellisesti sukupuolijärjestelmä näkyy yhteiskunnan instituutioissa, jotka muokkaavat esimerkiksi sukupuolittunutta mallia perheestä ja työstä. Yksilötasolla sukupuolijärjestelmä vaikuttaa siihen, miten kunkin identiteetti rakentuu. Yhteiskunnan ja sen arvojen muuttuessa myös sukupuolijärjestelmä muuttuu jatkuvasti (Liljeström 1996, 130). Ihmisen sukupuolittamisen syitä ei voida perustella tieteen avulla. Sukupuolittumiseen sosiaalistuminen tapahtuu siksi, että haluamme toimia sukupuolijärjestyksen luomien normien mukaan, ”oikein”. Tämän takia sukupuolijärjestelmä ei katoa, vaan muuttuu suhteessa aikaan ja yhteiskunnan arvomaailmaan. (Sipilä 1998, 58.) Tämä näkyy myös aineistossamme, jossa jokainen aapinen heijastaa oman aikakautensa sukupuolijärjestelmää. Vaikka aapisten naiskuva on muuttunut 60 vuodessa, se ei tarkoita sitä, että sukupuolijärjestelmä olisi poistunut, vaan että se on muuttunut yhteiskunnan normien mukana.

Sukupuolen määritelmää pohdittaessa ensimmäisenä mieleen tulee kahtiajako mieheen ja naiseen. Tämä jaottelu perustuu biologiselle sukupuolelle ja on usein helppo tehdä henkilön ulkonäön perusteella. Meillä on myös tarve määritellä ihmiset heidän ulkonäkönsä perusteella

miehiksi tai naisiksi, mikäli emme pysty tätä tekemään, aiheuttaa epävarmuus hämmennystä. Binaarisuus eli sukupuolen kahtiajako mieheen ja naiseen, nähdään siis sukupuolen perustavanlaatuisena ominaisuutena (Sipilä 1998, 25). Sukupuoli ei kuitenkaan rajaudu ja määrity ainoastaan biologisen sukupuolen mukaan.

Sanana sukupuoli viittaa toisaalta sukuun ja toisaalta ihmisen puolinaisuuteen. Mikäli lukkiudumme tällaiseen kapeaan katsontakantaan, pääsemme määritelmään, jonka mukaan sukupuoli viittaa kahteen erilaiseen puolikkaaseen, jotka vain yhdessä ovat kykeneviä suvun jatkamiseen (Sipilä 1998, 28). Sukupuolisuudessa ja sukupuolissa ei kuitenkaan ole kyse vain naisesta ja miehestä sekä mahdollisesta suvun jatkamisesta vaan siihen liittyy myös naiseus ja mieheys sekä se, miten niitä tuotetaan. Biologinen sukupuoli on synnynnäinen ominaisuus, joka vain harvoin vaihtuu elämän aikana. Sosiaalinen sukupuoli muovautuu hiljalleen läpi elämän. Sosiaalinen sukupuoli pohjautuu biologiseen sukupuoleen, mutta se opitaan ja tuotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja vaihtelee näin ollen eri yhteiskunnissa ja kulttuurien piireissä. (Lahelma 1992, 7.)

Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen erottelulla on ollut tarkoituksena kiistää ajatus biologiasta kohtalona. Erottelu palvelee ajatusta, jonka mukaan sosiaalinen sukupuoli on kulttuurisesti rakennettu, riippumatta siitä, kuinka muuttumattomana tahansa biologinen sukupuoli halutaan nähdä. Sosiaalinen sukupuoli ei siis ole biologisen sukupuolen kausaalinen seuraus, eikä se ole luonteeltaan yhtä pysyvä kuin biologinen sukupuoli (Butler 2006, 54). Voidaankin ajatella, että sosiaalinen sukupuoli on kulttuurin, eikä niinkään yksilön ominaisuus. Yhteiskuntatutkimuksessa sosiaalinen sukupuoli nähdään rakenteena, sopimuksena tai järjestelmänä, joka läpäisee koko yhteiskunnan. (Lempiäinen 2003, 24.)

Meidän ei tarvitse tyytyä tarkastelemaan sukupuolta ainoastaan biologisen ja sosiaalisen sukupuolen näkökulmasta. Sukupuolen voidaan nähdä muodostuvan useammasta eri osa-alueesta, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa. Yhteiskunta antaa meille tietyt rakenteet joiden mukaan lähdemme kulkemaan ja joko toistamaan tai rikkomaan sukupuoleemme liittyvää kaavaa. Reisby (1997, 23) on jakanut sukupuolen neljään tasoon, jotka voidaan erottaa toisistaan vain analyttisesti. Todellisuudessa ne sekoittuvat toisiinsa.

Sosiaalinen sukupuoli

Yhteiskunnalliset edellytykset ja ehdot, jotka yhteiskunnassa vallitsevat ja joita biologinen sukupuoli määrittää tai joihin se vaikuttaa. Monissa yhteyksissä naisilla ja miehillä on erilaiset mahdollisuudet ja olosuhteet. Esimerkiksi samasta työstä saadaan erilaista palkkaa ja työmarkkinat ovat selvästi sukupuolittuneet.

Kulttuurinen sukupuoli

Eli mielikuvat joita liitetään naiseuteen ja mieheyteen. Näitä ovat esimerkiksi ennakkoluulot, odotukset, käsitykset ja ilmenemismuodot sekä symbolit ja merkit.

Psyykkinen sukupuoli

Tällä tarkoitetaan subjektiivista tietoisuutta sukupuolesta. Tietoisuus omasta sukupuolesta eli käsitys tai tunne omasta sukupuolesta. Yksilön sukupuolitietoisuus kehittyy läpi elämän, koska yhteiskunnalliset sekä kulttuuriset odotukset ja käsitykset muuttuvat iän myötä.

Biologinen sukupuoli

Synnymme tietynlaisina ruumiillisina olentoina, joiden sukupuolipiirteisiin yhteiskunnalliset ja kulttuuriset olosuhteet vaikuttavat.

Kuten edellä olemme maininneet, yhteiskunnassamme vallitsee tietyt sukupuolinormit ja arvot joiden mukaan tai joita vastaan rakennamme omaa sosiaalista sukupuoltamme. Kulttuurinen ympäristömme on luonut vahvoja symboleita, joita käyttämällä voimme ilmaista oman sukupuolemme tai rakentaa sitä haluamaamme suuntaan. Psyykkinen sukupuoli rakentuu omasta kokemuksestamme ja tarpeestamme sukupuolisuuteen. Mikäli psyykkinen tietoisuus omasta sukupuolesta on ristiriidassa biologisen sukupuolen kanssa, voi syntyä hämmennystä ja kokemus siitä, että oma biologinen sukupuoli on väärä.

Sukupuoli rakentuu siis monesta eri osa-alueesta, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa. Sukupuoli on ominaisuus, jonka jokainen meistä kokee omalla tavallaan. Suurin osa ihmisistä kokee olevansa joko miehiä tai naisia, tuottavansa joko mieheyttä tai naiseutta. Yhteiskunnassamme on kuitenkin myös ihmisiä, jotka kokevat olevansa sekä hiukan miehiä että hiukan naisia tai eivät koe mahtuvansa kumpaakaan lokeroon. Oppikirjoissa sukupuolia tuotetaan lähes aina hyvin perinteisesti. Kuvituksessa esiintyy tyttöjä ja poikia, miehiä ja naisia. Oppilaille annetaan konservatiivinen kuva siitä, ette on kuuluttava toiseen kahdesta kategoriasta, eikä muita vaihtoehtoja ole. Sukupuoli on kuitenkin moninainen ilmiö, eikä se ole palautettavissa kahteen, toisilleen vastakkaiseen ja selvästi erotettavaan sukupuoleen (Seta 2014). Oppilaille tulisi antaa esimerkki siitä, etteivät he ole vääränlaisia, kokiessaan oman sukupuolensa valtavirrasta poikkeavalla tavalla.

Sukupuoli on moninainen ja muuttuva asia, joka vaikuttaa meidän kaikkien arkipäivään tavalla tai toisella. Sukupuoli on jo vuosituhansien ajan määrittänyt sitä, miten meidän tulee käyttäytyä, pukeutua ja edustaa itseämme oman sukupuolemme mukaisesti. Sukupuoli on suurelle osalle meistä luonnollinen osa omaa elämäämme, emmekä näin ollen osaa kyseenalaistaa sen olemassaoloa. Kulttuurimme antaa yksilöille valmiit ”luonnolliset” tavat elää ja olla, jolloin yksilöistä tulee jotain, mitä yhteiskunta olettaa heidän olevan (Sipilä 1998, 126). Charpentierin

(2001, 22–23) ajatuksen mukaan sukupuoli on arkielämässä jotain, minkä kanssa on tultava toimeen, ja jota pidämme itsestäänselvyytenä. Hänen mukaansa sukupuolille oletetaan kuuluvan erilaisia, luonnostaan niille sopivia rooleja ja ominaisuuksia. Sukupuolta tuskin problematisoitaisiin nykymittakaavassa, mikäli kaikki meistä tuntisivat kuuluvansa näihin luonnollisina pidettyihin sukupuoliin. Jos joku rikkoo sukupuolten perinteistä kaavaa, herää kysymys siitä onko hän luonnon vastainen? Ovatko yhteiskunnan ”luonnollisina” pitämät roolit liian tiukkarajaisia ja ovatko ne lopulta luonnon vai kulttuurin asettamia?

Länsimaissa ihmisyyys on totuttu näkemään sukupuolisidonnaisesti. Ihmiset jaetaan sukupuoltensa perusteella kahteen vastakkaiseen luokkaan ja kumpaankin luokkaan yhdistetään tietyt piirteet (Charpentier 2001, 32.). Sukupuolinormatiivisuudella tarkoitetaan sitä, että yhteiskunta ja kulttuuri rakentuvat stereotyyppisille oletuksille siitä, että ihmisten tulisi olla joko miehiä tai naisia ja elää omalle sukupuolelleen stereotyyppisten tapojen mukaisesti (Seta 2014). Yhteiskuntamme vahvistaa jatkuvasti näitä ”luonnollisia” luokkia esittämällä miehet ja naiset mediassa, uskonnossa, koulutuksessa, työelämässä ja perheen piirissä tietynlaisiksi. Hall:n (1999, 122) mukaan stereotypialla tarkoitetaan yksinkertaistettua kuvausta kohteesta, tässä tapauksessa miehestä tai naisesta, jossa monimutkaiset piirteet on niputettu tiivistetyksi kuvaukseksi kohteestaan. Sukupuolista esitetyt stereotypiat liittyvät usein biologisiin, helposti tunnistettaviin piirteisiin.

Sukupuolten tiukka ”luonnollinen” lokerointi antaa turvaa ja selkeyttä arkeen. Samalla se kuitenkin rajoittaa ja hankaloittaa niiden ihmisten elämää, jotka eivät tunne kuuluvansa näihin lokeroihin. (Sipilä 1998, 126–130.) Sukupuolinormit sisältävät oletuksen ja odotuksen siitä, että sukupuoli olisi muuttumaton, syntymässä määritelty ominaisuus, ja että ihmisellä voi olla vain yksi sukupuoli. Vallitsevaan sukupuolinormiin liittyy usein ajatus myös heteronormatiivisuudesta eli ajatus, jonka mukaan ihmisen tulee olla heteroseksuaalinen. (Seta 2014.) Sukupuolta tulisi hahmottaa ja käsitellä moninaisena, jotta pystyisimme purkamaan vallalla olevaa normia ja helpottamaan niiden ihmisten elämää, jotka eivät mahdu tiukan sukupuolinormin sisään.

Perinteinen argumentti sukupuolinormatiivisuuden puolesta on ollut se, että sukupuoli on ”luonnollinen”, eikä sitä sen vuoksi ole mitään syytä kyseenalaistaa (Sipilä 1998, 22). Sukupuolilla ja sukupuolirooleilla on kyllä leikitty aina, mutta leikin jälkeen on palattu takaisin perinteisiin käytäntöihin. Sukupuoli on historiallinen ja rakentuu yhteiskunnallisten ehtojen puitteissa. (Reisby 1997, 22.) Yhteiskuntamme patriarkaalinen johtaminen ei ole antanut sukupuolen uudelleen ajattelulle ja määrittelylle tilaa, joten yhä käydään keskusteluja eri sukupuolten tasa-arvoisuudesta ja siitä, mitkä ovat jokaisen oikeudet omaan sukupuoleensa. Yhteiskuntamme on niin läpikotaisin sukupuolittunutta, että sukupuoliroolien horjuttaminen koskettaisi meitä kaikkia ja vaikuttaisi

turvallisuuden tunteeseemme. Sukupuolinormeissa ja ns. ”luonnollisessa” pysyttäytymällä vältämme järjestelmän horjuttamisen ja perustelemisen vaivan (Sipilä 1998, 22–25). Sipilän mukaan (1998) luonnollisena voidaan pitää jotakin joka on itsestään selvää ja jota ei tarvitse todistaa. Mielenkiintoista olisi, jos voisimme nähdä useamman sukupuolen kuin ne kaksi, jotka biologisesti ovat olemassa, sillä jos sosiaalinen sukupuoli lakkaa olemasta fysiologisen sukupuolen jatke, sosiaalisia sukupuolia voi olla useampi kuin kaksi (Sipilä 1998,37). Sukupuoli -määritelmän tulisi olla vaihtuva ja kehittyvä, kuten yhteiskuntammekin, mutta vaikuttaa siltä, että sukupuolen määrittely ja sen näkeminen on jäänyt paikoilleen. Herääkin kysymys siitä, kumpi on tärkeämpää; luonnollisessa pysyttäytyminen vai normien murtaminen? Sukupuolten moninaisuus vapauttaisi varmasti monia pelkoja, mutta samalla myös uusia ajattelu- ja toimintatapoja koko yhteiskuntaan.

3.3 Kuva

3.3.1. *Viestin välittäjänä*

Kuva on kertonut ihmisten elämästä jo kauan, vaikka puhuttaessa kuvasta viestintävälineenä, se mielletään usein suhteellisen uudeksi ilmiöksi. Tällöin unohdetaan, että kuva on itseasiassa kaikkein vanhin informaation tallennus- ja välityskeino, sillä kuvallinen ilmaisu ulottuu merkeistä päätellen niinkin kauas kuin 30 000 vuoden taakse. Ensimmäiset kirjoitusmuodotkin olivat nimenomaan kuvakirjoitusta, nykyinen kirjoitus on siis kehittynyt kuvista abstrakteiksi merkeiksi, joilla on yhteinen sovittu merkitys. (Hietala 1993, 9.) Kuva on seurannut ihmistä pitkään, sen avulla on kuvattu arkea, juhlaa ja jumalia. Ehkä ensimmäisen kuvan luomisen syynä on ollut halu tallentaa ihmisen jälki ja näin todistaa ihmisen olemassaolo. Oman kehon ulkopuolelle syntyvä kuva muuttaa sen tekijän ajatukset näkyviksi, konkreettisiksi ja sitä kautta myös itse kuvan tekijän todelliseksi. Tämä piirtämisen ja kuvittamisen tarve heijastaa ihmisen kykyä ja pyrkimystä kertoa tarinaa, muuttaa elämässä tapahtuvat yksittäiset tapahtumat yhtenäiseksi kertomukseksi ja todistaa olevansa konkreettisesti olemassa. Näkeminen ja sitä kautta kuvallisuus liittyy muihin aisteihin ja koodijärjestelmiin sekä niiden yhteiseen kokemukseen maailmasta, yksilön ruumiista, psyykkisistä tiloista, mielikuvista ja tunteista. (Seppänen 2006, 40). Kuvat näyttävät tekijänsä ajatukset ja siksi ne näyttelevät merkittävää roolia ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kommunikoimme kuvien avulla ja niiden kautta luomme mielikuvia, merkityksiä ja arvoja, joita kulttuuri muovaa aina uudelleen ja uudelleen. (Hatva 1993, 9). Vaikka kuvan muoto ja sen tekemisen tapa on muuttunut, ihmisen tarve itsensä ja elämänsä kuvaamiseen on säilynyt koko lajimme olemassaolon ajan.

Kuva on voimakas vaikuttamisen keino. Kuva antaa nopeasti paljon informaatioita ja herättää tunteita. Esimerkiksi mainonnassa tätä kuvan ominaisuutta on käytetty vuosisatoja monin erilaisin tavoin. Nykyäänkin elämme keskellä informaatiotulvaa, jonka keskeisessä roolissa on nimenomaan kuva. Hietala (1993) pohtii mihin kuvan lumo ja teho perustuu. Hän kertoo, että jokainen näkevä ihminen saa valtaosan päivittäisestä informaatiosta silmien kautta. Ympäristömme voi olla äänetön, mutta visuaalinen ärsykevirta on läsnä koko valveillaoloajan ja jatkuu nukkuessakin unien kautta. Kuvat ovat meille siis hyvin luonnollinen keino hahmottaa maailmaa ja saada tietoa ympäristöstämme. Hietala (1993) kuitenkin muistuttaa, ettei kuva ikinä ole täysin realistinen, vaikka se jäljittelee ihmisen normaalia näköhavaintoa. Kuva on aina kaksiulotteinen ja rikkonainen; kuvat ovat erikokoisia ja ne näyttävät vain tietyn osan todellisuudesta. Kuvat antavat vihjeet siitä, mitä todellisuus on, mutta katsoja joutuu itse etsimään todellisesta maailmasta kuvalle vastinetta ja päättämään, mitä kuva haluaa esittää.

Ihminen luottaa näkökykynsä ja on tottunut pitämään sitä luotettavimpana aistinaan; muiden aistien antamat vinkit vaativat näkemistä täydentäjäkseen. Visuaalisen kulttuurin tuotos, oli se sitten esimerkiksi valokuva tai elokuva, pyrkiikin jäljentämään näköhavaintoa, näkemäämme todellisuutta mahdollisimman tarkasti. Tämä todenkaltaisuus tai otaksuttu todellisuus saa aikaan kuvan lumovoiman. Kuva antaa meille illuusion, että olemme katsoja ja kokija. Se on valmiiksi subjektiivinen, jolloin meidän on helppo ottaa meille osoitettu paikka ja ottaa kameran katse omaksi katseeksemme. Unohdamme helposti, että kaikki mitä näemme, on valmiiksi luotua ja se miten näkemämme meihin vaikuttaa etukäteen suunniteltua. On tärkeää tiedostaa, miten paljon kuvat meihin vaikuttavat. Ne rakentavat maailmankuvaamme ja mielikuviamme. Se, miten hahmotamme maapallon, on suorassa yhteydessä karttakuviin, maapallon kuvaileminen sanallisesti olisi hankalaa. Mielikuvamme Jeesuksesta on luotu myös kuvien avulla, vaikka kukaan ei voi tietää miltä hän näytti. (Hietala 1993, 11–12.) Kuvat luovat voimakkaita mielikuvia, jotka jäävät helposti mieliimme, vaikka niiden totuudenmukaisuudesta ei voi olla varma.

3.3.2. *Visuaalinen järjestys*

Koska ihmislaji on kasvanut kuvien keskellä ja niitä luoden, kulttuurissamme on voimakas visuaalinen järjestys, jonka kautta katsomme maailmaa. Visuaalinen järjestys voi viitata elinympäristömme esinemaailmaan, tai kuvallisiin esityksiin kuten piirroksiin, valokuviin, mainoksiin ja elokuviin. Visuaalisella järjestyksellä on omat vakiintuneet piirteensä ja merkityksensä, joihin olemme tottuneet ja joita emme juurikaan kyseenalaista. Tärkeitä visuaalisia

järjestyksiä ovat esimerkiksi se miten sukupuolta, etnisiä vähemmistöjä tai vieraita maita esitetään. Olennaista on ymmärtää, että kaikki nämä järjestykset syntyvät inhimillisen toiminnan tuloksena. Kulttuurissa esillä olevat järjestykset ja normit ovat aina peräisin ihmisten toiminnasta. Ihmiset tuottavat järjestyksiä luomalla uusia näkyviä objekteja (esimerkiksi kuvia), sekä tulkitsevat näitä objekteja liittäen niitä omaan toimintaansa ja jo olemassa oleviin merkityksiin. Jo pelkästään visuaalisten objektien tulkitseminen on visuaalisen järjestyksen tuottamista. Luomme uutta järjestystä tai vahvistamme vanhaa riippuen siitä, mitä ajatuksia visuaaliset objektit meissä herättävät. Tulkintamme näkyy toiminnassamme, joka puolestaan heijastuu arvoihimme. (Seppänen 2006, 34–35.) Visuaaliset järjestykset ovat merkityksellisiä järjestyksiä. Niihin liittyy odotuksia, normeja, tunteita, ja ne kiteytyvät osaksi ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Seppänen 2006, 37–38.)

Visuaalisia järjestyksiä löytyy myös vakiintuneista katsomisen tavoista eli näkemisen fysiologisista ja kulttuurisista normeista. Erityisesti näkemisen kulttuuriset normit ovat olennaisia visuaalisen järjestyksen kannalta, sillä on tärkeää pohtia, miksi kulttuurissamme toimitaan, katsotaan ja nähdään tietyllä tavalla. Esimerkiksi länsimaisessa kulttuurissa on kohteliasta katsoa keskustelukumppania silmiin, kun taas toisissa kulttuureissa korkea-arvoisemman ihmisen silmiin katsominen koetaan loukkaavaksi. Visuaalisia järjestyksiä siis sisältyy kuvallisiin objekteihin, niiden tekemiseen ja tulkitsemiseen, mutta myös katseen varassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Katsominen ylipäänsä on normatiivista ja merkityksiä välittävää toimintaa, siinä on aina arvolataus. Visuaalinen järjestys on inhimillisen toiminnan tulosta: ihminen muokkaa ja rakentaa visuaalista ympäristöään jatkuvasti ja muodostaa kuvallisia esityksiä erilaisissa yhteiskunnallisissa käytännöissä. Visuaaliset järjestykset linkittyvät yhteen erilaisten instituutioiden ja niiden toiminnan kanssa. Visuaaliset järjestykset ovat materiaalisia sekä toiminnallisia ja sisältävät vakiintuneita ja jaettuja kulttuurisia merkityksiä. (Seppänen 2006, 35–36.)

3.3.3. *Valta*

Kuvien valta on suuri, sillä ne herättävät tunteita ja luovat mielikuvia voimakkaammin ja nopeammin kuin kirjoitetut sanat. Visuaaliset järjestykset ovat sosiaalisia järjestyksiä ja siellä, missä on sosiaalisia järjestyksiä, on valtaa (Seppänen 2006, 41). Visuaaliset järjestykset ovat siis omalta osaltaan luomassa yhteiskunnan arvojärjestystä ja normeja. Mielenkiintoinen esimerkki kuvallisten objektien voimasta on se, että aina vallan kumoutuessa ensimmäisenä mustuvat vallan

näkyvät osoittimet, kuvat ja kuvastot kuten esimerkiksi patsaat, taulut ja liput. (Seppänen 2006, 11).

Valta on sana, jota on vaikea määritellä. Mitä valta tarkoittaa? Missä se näkyy? Kenellä sitä on? Ja miten sitä saa? Ranskalainen filosofi Michel Foucault (1986) korostaa vallan tuottavuutta. Hän pohtii: ”Valta ei ole instituutio, rakenne tai tiettyjen ihmisten hallitsema voima. Valta on nimi, joka on annettu monimutkaiselle strategiselle suhteelle tietyssä yhteiskunnassa” (Foucault 1986, 236). Foucault (1986) pohtii, että valta on kuin kone, jonka sisällä jokainen yhteiskunnassa elävä on. Sinne ovat suljettu sekä ne, jotka valtaa käyttävät ja ne, joihin sitä käytetään. Valtaa ei enää liitetä yksilöön, jolla on oikeus hallita, vaan vallasta on tullut koneisto, jota kukaan ei pysty omistamaan. Osalla toimijoista asema on toki parempi kuin toisilla, mutta absoluuttista valtaa ei ole yhdelläkään yksilöllä. (Foucault 1986, 156.) Seppäsen (2006) mukaan valta on juuri se voima, jonka vaikutuksesta ihmiset mukautuvat visuaalisiin järjestyksiin, tulkitsevat niitä tietyillä tavoilla ja alkavat pitää niitä itsestään selvyyksinä. Valta luo tietynlaisen ympäristön, kulttuurin ja arvomaailman, jota visuaaliset järjestykset toistavat ja voimistavat. Valta haluaa yhteiskunnan toimivan tietyllä tavalla ja erilaiset sosiaaliset järjestykset ohjaavat ihmisiä toimimaan, käyttäytymään ja näyttämään tietynlaisilta. Olemme hyväksyneet nämä normit ja arvot iitä suuremmin pohtimatta. Miksi koneisto, jonka sisällä elämme, haluaa meidän toimivan tietyllä tavalla?

Foucault (2000) nosti esille vallan olennaiseksi ulottuvuudeksi näkyvyyden. Hän ajattelee, että ihminen on helposti valvottavissa, mikäli hänen näkyvyytensä voidaan taata. ”Näkyvyys on ansa”, hän toteaa (Foucault 2000, 273). Foucault (2000) kirjoittaa siitä, miten 1700-luvun aikana ”yksilö” ja dokumentoinnin strategiat alkoivat liittyä toisiinsa. Ihmisistä kerättiin yhä yksityiskohtaisempia tietoja, joiden avulla yksilöitä pyrittiin kuvaamaan ja tunnistamaan. Dokumentointimenetelmiä tarvittiin esimerkiksi karkureiden kiinnisaamiseen armeijassa, tapausten diagnosoimisessa sairaaloissa ja oppilaan kykyjen määrittelemisessä kouluissa. Erilaiset instituutiot tarvitsevat tietoa pystyäkseen määrittelemään yksilön kohteeksi. Tätä tietoa, materiaalia sai vain tutkimalla yksilöitä ja tekemällä heidät näkyviksi. Jokainen kohde sai omat erityiset piirteensä, jolloin syntyi myös kohteita keskenään vertaileva järjestelmä. Järjestelmän avulla oli mahdollista kuvata kokonaisilmiöitä, rakennella luokkia ja pohtia yksilön sijoittumista tiettyyn luokkaan. Dokumentoinnin menetelmät muokkasivat yksilöstä ”tapauksen” joka ”on samanaikaisesti sekä erään tiedon kohde, että myös tietyn vallan kohde.” (Foucault 2000, 258–265.) Foucault’n tunnettu ajatus on, että valta ei ensisijaisesti rajoita yksilön toimintamahdollisuutta vaan instituutioiden ja dokumentointijärjestelmien avulla tuottaa hänestä tietoa, joka samalla luo yksilöä koskevan totuuden aluetta. Foucault pohtii totuutta seuraavasti:

”Totuus” tulee ymmärtää systeemiksi järjestyneitä proseduureja, jotka tuottavat, säätelevät, jakavat, levittävät ja laittavat lausuntoja toimimaan. ”Totuus ” on linkittynyt kiertoon vallan systeemien kanssa, jotka tuottavat ja ylittävät sen, ja jotka vaikuttavat valtaan sitä korostaen tai heikentäen. (Foucault 1986, 133.)

Foucault kietoo vallan ja näkyvyyden yhteen. Näkyvyys tässä tapauksessa on tietojen keräämistä yksilöstä ja niiden kautta hänen asemansa, arvonsa ja luokkansa määrittelyä. Näkyvyys, nämä kerätyt tiedot muodostavat järjestelmän, joka määrittelee, mikä on hyvää, mikä huonoa, mikä on normaalia ja mikä ei. Järjestelmän määritelmät normaalista ja epänormaalista heijastuvat kulttuuriimme ja näkyvät seuraavaksi visuaalisessa järjestyksessä. Visuaalinen järjestys rakentuu kaikesta siitä näkyvästä, mitä luomme tai tulkitsemme. Se mitä näemme arjessamme, on monimutkaisen vallan koneiston luomaa kuvaa siitä, mitä meidän tulisi olla tai mihin meidän tulisi pyrkiä. Arjen kuvastot mainoksista perhevalokuviiin luovat kulttuurissamme mielikuvaa siitä, millainen on menestyvä ja hyvä ihminen. Näemme ympärillämme ydinperheitä, heteropariskuntia, maskuliinisia miehiä, feminiinisiä naisia, jotka yleensä ovat valkoihoisia, terveitä, kauniita, hoikkia ja nuoria.

Näkyvyys on olennaista, mutta yhtä tärkeää on pohtia sitä, mitä emme näe? Se mitä emme näe, mitä meille ei näytetä, tuntuu myös katoavan ympäröivästä todellisuudesta. Näkymättömyys on pois sulkemista visuaalisen järjestyksen piiristä, se viestittää, että mitä emme näe, ei myöskään ole tarpeellista nähdä. Se, mitä emme näe muuttuu pian epänormaaliksi ja pelottavaksi. Lehdissä on edelleen suhteellisen harvoin kuvia yhteiskunnallisiin marginaaleihin esim. seksuaalisiin tai etnisiin vähemmistöihin kuuluvista ihmisistä. Tehokas tapa marginalisoida näitä ihmisiä on tehdä heidät tavalla tai toisella näkymättömiksi. Näin arjessamme vaikuttava kuvasto rakentaa pois sulkemisen kautta normaalin ja tavoiteltavan ihmisyyden normia ja samalla sitä ylläpitävää visuaalista järjestystä. (Seppänen 2006, 44.)

3.3.4. Kuva ja sana

Kuva ja sana ovat kietoutuneet tiiviisti toisiinsa. Aapinen, kuten useat muutkin oppikirjat, on kuvakirja, joten kuva ja sana muodostavat yhtälön tukien toisiaan. Kuvat korostavat ja alleviivaavat tekstin olennaisia osia, asioita, joita halutaan korostaa. Kuvitus ikään kuin kääntää Aapisen tekstiä kuviksi, joita me tutkimme ja analysoimme ja käänämme nämä kuvat jälleen tekstiksi. Kuvista saamme informaation, joka on nostettu erilleen tekstistä ja me luomme näistä kuvista omanlaisemme tekstin, tarinan eri vuosikymmenten arvoista ja ajatuksista. Tulkitsemme

kuvia gadamerilaisen hermeneutiikan avulla, ottamalla huomioon oman taustamme ja pyrkimällä kuvien kanssa dialogiin ja siitä eteenpäin ymmärrykseen kuvien merkityksestä. (Koski 1995, 118). Vaikka emme tutki Aapisten tekstejä, olemme kuitenkin tekstin kanssa tekemisissä kuvituksen kautta. Se miten kuva ja sana liittyvät toisiinsa ja se kuinka katsomme kuvia ja muutamme niiden merkityksen sanoiksi, on monimutkaisuudessaan kiehtovaa.

Kirjoitus on yhdistelmä kahdesta järjestelmästä eli kuvallisesta esityksestä ja visuaalisiksi merkeiksi käännetystä puheesta. Kirjoitus ei olisi voinut syntyä ilman kuvallisen esityksen olemassaoloa eikä myöskään ilman puhuttua kieltä. Olennaista kirjoituksen synnyssä oli se, kun keksittiin kääntää ideogrammi (käsittemerkki) fonogrammiksi (äänisymboliksi). Tämä yhdistelmä antoi ihmisille mahdollisuuden vahvistaa vastaavuuden äänteen ja visuaalisen merkin välille. Kirjoitustaidon oppiminen ja leviäminen mullisti ihmisten toiminnan, sillä se mahdollisti kaukaiset yhteydet sekä tekstin tulkinnan ja merkkien kääntämisen kielestä toiseen. (Mikkonen 2005, 14.) Kuvat puolestaan ovat olleet ihmisen historiassa mukana jo ennen kirjoitustaidon kehittymistä. Niiden avulla ihminen on viestinyt toisille ja avannut omaa sisäistä maailmaansa.

Kuva ja sana ovat molemmat keinoja viestittää ajatuksiamme sovituin kulttuurisin keinoin. Sanat muotoutuivat puheesta ja äänteiden symboleista kirjoitetuksi kieleksi, kuva taas on keino välittää tietoa toistamalla tuttu objekti, niin että kaikki tunnistavat sen merkityksen. Näin ajatellen kuva ja sana ovat molemmat osa olemassa olevaa koodistoa, jota oppii tulkitsemaan elämällä tietyssä kulttuurissa. Ne ovat molemmat keinoja välittää viestejä, ajatuksia ja tunteita ja luoda jotain uutta. Nämä viestin välittäjät; kuva ja sana esiintyvät usein yhdessä. Sanomalehtikuvissa on kuvatekstit, televisiossa kuva ja puhe ovat erottamattomat ja internetissä linkit liittävät sanat ja kuvat toisiinsa. Kuvan ja sanan yhteistyö ei ole uutta, sillä kirjoituksen alkuperä on kuvassa ja kuvien merkitys on ollut sidottuna kielelliseen kommunikaatioon. Kuva ja sanat ovat kietoutuneet toisiinsa tiiviisti. Kuviin liitetään sanoja, jotta niiden merkityksiä voidaan välittää selkeämmin. Vaikka kirjoitus on kehittynyt riippumattomaksi kuvista, sen yhteydessä käytetään visuaalisia merkkejä tehokkaamman vaikutuksen aikaansaamiseksi. (Mikkonen, 2005, 13.) Kuvilla voi laajentaa katsojan käsitystä, koska kuvat täydentävät ja luovat merkityksiä. Mitä laajempi on kokonaiskuvamme, sitä enemmän tiedämme. Aitoa kokemusta ei korvaa mikään, mutta kuva voi toimia korvikkeena. Visuaalinen havainto on monen aiheisällön välittymisessä nopein ja orientoivin tapa. (Hatva 1993, 9.)

On olemassa tietty tulkinnan viitekehys, joka muodostuu kuvan ja sanan yhteydestä. Tämä sopimus on sosiaalinen ja sitä ei välttämättä ole kirjattu mihinkään, mutta se määrittelee odotuksien kautta, miten meidän tulee tulkita kuvan ja sanan identiteettejä ja niiden välistä eroa. Sosiaalinen sopimus vaikuttaa kulttuurissa vahvana, vaikka sitä ei välttämättä täysin tiedosteta.

Sopimus on ohjeistus, jonka avulla käsitellään kuvan ja sanan vuorovaikutuksen, vastaavuuden ja konfliktin tilaa. Opetut katsomisen ja lukemisen ohjeet rakentavat meille tavan katsoa kuvan ja sanan suhdetta, vaikka myös sisältö, tekniikka ja tyyli vaikuttavat siihen, miten kuva ja sana yhdistyvät toisiinsa. (Mikkonen 2006, 36.) Esimerkiksi luemme aapisia tietyllä tavalla. Olemme oppineet, että kirjan perimmäinen tarkoitus on opettaa lapset lukemaan, joten emme välttämättä lue sitä erityisen kriittisesti tai kiinnitä huomiota kuvitukseen. Aapiseen liittyy omia muistoja, nostalgiaa ja usein siinä näkyvät arvot ja asenteet otetaan vastaan itsestään selvinä. Aapinen edustaa viattomuutta ja lapsuutta, jonka takia kriittinen lukeminen jää vähemmälle. Aapisessa kuvan ja sanan paikka on määritelty tukemaan toisiaan ja vaikka kuvitus on vahvassa osassa, sana on se, mikä tekee kirjasta arvokkaan. Sana antaa lapsille mahdollisuudet lukemiseen ja kirjoittamiseen. Nämä ovat isoja etappeja kohti aikuisuutta.

Kuva ja sana molemmat pyrkivät samaan: viestin välittämiseen. Vaikka niillä on yhteiset juuret, on niillä myös paljon eroa. Katsominen on jotain, jonka ihminen osaa automaattisesti, kun taas puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen opitaan elämän varrella. Ihminen käsittelee suurelta osin kuvia automaattisesti ja riippumatta tietystä maailmaa koskevasta tiedosta. Ihminen ei opi katsomista samalla tavalla kuin puhumista tai kirjoittamista. Visuaalinen havaintoprosessi siis eroaa ratkaisevasti lukemisesta. Kuvassa havaittavat asiat ovat ikään kuin olemassa siinä itsessään, kun taas kirjallisuudessa asiat muodostuvat ensisijaisesti lukijan tietoisuudessa. (Mikkonen 2005, 25–26.) Kirjallisuus antaa ihmiselle mahdollisuuden luoda itse mielessään kuvia, jotka ovat jokaisella ainutlaatuisia. Sanat, edes kuvailevat sellaiset, eivät luo täysin samankaltaisia näkemyksiä vaan jokaisen omat kokemukset ja mieltymykset rakentavat visuaaliset mielikuvat. Kuvat puolestaan esitetään kaikille samanlaisina, mutta toisaalta kuvasta syntyvät ajatukset ja tunteet ovat jokaisella katsojalla aivan erilaisia.

Jos ihmisen näkökyky on riittävä, hän katsoo ympäristöään ikään kuin luonnollisesti, kenenkään ei tarvitse osoittaa, miten näkeminen tapahtuu tai millä tavalla se tehdään oikein. Esimerkiksi amerikkalainen taidehistorioitsija ja filosofi Richard Wollheim (1990) viittaa käsitteellä *seeing-in* visuaalisen kokemuksen perusmuotoon, jonka laukaisee näkökenttään tuleva kuvapinta josta voi havaita erilaisia kuvioita ja hahmoja. Tällaisia pintoja voivat olla esimerkiksi epätasainen, tahrainen seinä tai pilvet ja niiden liikkuvat muodot. *Seeing-in* kokemus on kaksiosainen, sillä katsoja näkee ikään kuin samanaikaisesti kahdella erilaisella tavalla: hän erottaa pinnan ja ymmärtää sen olemassaolon, mutta samalla havainnoi jotain tästä pinnasta löytyvää, esimerkiksi ihmishahmoa. Kokemuksen kaksiosaisuus perustuu erotteluun erilaisten pintojen ja tunnistettavien hahmojen välillä. Näkeminen itsessään on yksi kokemus, mutta siitä löytyy kaksi puolta, jotka ovat erilaisia, mutta eivät erillään toisistaan. (Wollheim 1991, 105–107.) Mikkonen

(2005) tiivistää Wollheimin ajatuksen; katsominen tässä merkityksessä (seeing-in) edeltää visuaalista esittämistä loogisesti ja ajallisesti: voimme nähdä jotain pinnoissa, jotka eivät ole esityksiä jostain (esim. tahrat, pilvet.) Ennen kuin jokin voidaan nähdä jonakin (seeing as), on jo nähty jotain.

Katsominen on automaattista ja luonnollista ihmiselle toisin kuin lukeminen. Kuitenkin jo termit seeing-in ja seeing as kertovat, että näkemistäkin on erilaista (Wollheim 1991, 105). Vaikka näkeminen tapahtuu luonnollisesti, on kuitenkin tärkeää ymmärtää, että kuvan merkityksen ymmärtäminen, analysointi ja kriittinen tutkiminen ovat jotain, mikä on opittava samalla tavalla kuin lukeminen. Kirjainten merkityksen ymmärtämistä sanotaan lukutaidoksi, kuvien merkitysten oivaltaminen puolestaan on visuaalista lukutaitoa. Visuaalisen lukutaidon kehitys alkaa, kun lapsi tutkii ympäristöään ja ymmärtää näkemiensä asioiden merkityksiä. Hän kasvaa osaksi visuaalisia järjestyksiä ja oppii huomaamatta ymmärtämään niin nonverbaaliin viestintää kuin erilaisia kuvallisuuden muotojakin. Visuaalinen lukutaito on sopeutumista arkisiin visuaalisiin järjestyksiin, ilman sopeutumista eläminen omassa kulttuurissa olisi haastavaa. Tärkeää on ymmärtää, että visuaalinen lukutaito, jonka avulla selviydytään, on eri asia kuin varsinainen visuaalinen lukutaito. Varsinaisesta visuaalisesta lukutaidosta voidaan alkaa puhua, kun katsoja alkaa pohtia visuaalisten järjestysten merkityksiä ja tulee tietoiseksi niiden historiallisuudesta, rakenteista, valtaprosesseista ja voimista (Seppänen 2006,192.) Ilman visuaalista lukutaitoa nähtyjen objektien merkitys on hyvin rajallinen, eikä katsoja tunnista ympärillään olevien asioiden tai kuvien todellista sisältöä. Nähtyjen objektien merkitys on kiinnittynyt ympäröivään kulttuuriin ja ilman kulttuurin tuntemusta niiden sisältö on olematon.

Palaamme jälleen siihen, kuinka sana ja kuva linkittyvät yhteen. Vaikka näkeminen ja sitä kautta visuaalinen maailma on ihmisille luonnollisempaa, on olennaista muistaa, että myös kuvien ymmärtämiseen tarvitaan lukutaitoa. Vaikka kuvan näkeekin heti, sen viestin ymmärtäminen ei kuitenkaan ole itsestään selvyys, vaan merkitykset opitaan yhtä lailla kun lukeminenkin. Kuva ja sana ovat erilaisia ja erillisiä, mutta yhdessä ne toimivat tehokkaana parina, jolloin viestin välittäminen on tehokasta. Kuva antaa nopean, visuaalisen informaation ja sana avaa kuvaa ja laajentaa viestiä.

3.3.5. Kuva ja sana yhdessä – Intersemitiikka ja ikonografia

Eräs yleinen tapa määrittää kuvan ja sanan suhdetta on ollut tehdä kartoitus kuvan ja sanan vuorovaikutuksen tehtävistä ja niitä ohjaavista periaatteista. Tätä tapaa edustavat myös ajatus kuvan

ja sanan yhdentymisestä, muunnoksesta tai ajatus kuvan ja sanan viittauksesta johonkin yhteiseen kokoavaan tekijään. Erityisesti kuvakirjan ja sarjakuvan tutkimuksessa kuvan ja sanan tehtävien luokittelu on hioutunut tarkaksi. Erilaisia kuvan ja sanan yhteisiä muotoja on löydetty toistakymmentä. Kuvallinen ja sanallinen elementti voivat olla yhdenmukaisia sekä vahvistaa, tarkentaa, laajentaa tai täydentää toisiaan ja toisaalta myös poiketa ja käyttää toisiaan kontrasteina. (Mikkonen 2005, 22–23.) Aapisen voi määritellä kuvakirjaksi, koska siinä on paljon kuvia ja kuvilla on laadullisesti ja sisällöllisesti tärkeä tehtävä. Aapisissa kuva ja sana siis vahvistavat, tarkentavat ja täydentävä toisiaan. Aapisen kuvituksen merkitys on ollut 1900-luvun alussa vähäisempi, mikä näkyy tutkimusaineistossamme 1950-luvun aapisissa. Siitä huolimatta, että kuva olisi alisteinen tekstille, se tuskin voi suoraan toistaa sitä, mitä teksti kertoo. Kuva lisää kielelliseen elementtiin hahmoja ja tilaa koskevan yksityiskohtaisuuden sekä antaa kerrotuille asioille visuaalisen muodon. Kun teksti käännetään toiseen esitysmuotoon ja sitä kommentoidaan kuvituksen kautta, kuvitus luo tekstin päälle uuden tulkinnallisen viitekehyksen. Tasa-arvoisessa asemassa ollessaan kuvan ja sanan ajatellaan olevan toistensa merkityksen viitekehyksiä ja yhtä tärkeitä elementtejä, ellei sitten kuvalla ole tärkeämpää asemaa kuin tekstillä. (Mikkonen 2005, 330.)

Yksi yleisimmistä kuva ja sanan yhteistoimintaa ohjaavan sopimuksen muodoista on niiden välisen käännettävyyden periaate. Kääntäminen on hyödyllinen vertauskohde, koska se pitää samanaikaisesti näkyvissä esitysmuotojen eroa ja vastaavuutta ja siksi syö uskottavuutta väitteiltä kuvan ja sanan eron pysyväisyydestä. Eräs tärkeimmistä teorioista käännettävyyden periaatteesta on ollut Roman Jakobsonin kehittänyt intersemioottisen käännökseen käsite. Mikkonen (2005) tiivistää Jakobsonin verbaalisen merkin tulkinnan kolmeksi tavaksi: 1) saman kielen merkeiksi kääntäminen (intralingvistinen käänнос) 2) toisen kielen merkkeihin kääntäminen (varsinainen eli interlingvistinen käänнос) sekä 3) toisen, ei-verbaalisen järjestelmän symboleiksi kääntäminen (intersemioottinen käänнос tai transmutatio; kääntäminen yhdestä merkkijärjestelmästä toiseen). Intersemioottinen käänнос tarkoittaa esim. kielellisten merkkien tulkintaa muissa kuin kielellisissä symbolisissa järjestelmissä, kuten kielellisen merkityksen kääntämistä musiikkiin, kirjallisuuden versioita elokuvissa tai kuvan tai veistoksen tulkintaa.

Tutkimuksessamme käytämme intersemioottista käännostä eli käännamme ei-verbaalisen (aapisen kuvituksen) kielelliseen järjestelmään (tekstiksi). Tutkimme ja analysoimme kuvitusta ja kirjoitamme auki kuvien kautta löytämämme merkitykset. Kuvakirjan, eli tässä tapauksessa aapisen, kuvitus toimii yleensä intersemioottisen käännökseen piirissä, avoimesti tekstiä tulkitsevana tai sen päälle asettuvana vapaana käännökseenä. Kuvakirjan lukija on tottunut siihen ajatukseen, että kuvalla ja sanalla ei ole samaa tehtävää, mutta toisaalta hän tietää, etteivät ne voisi

toimia ilman toisiaan. Olennaista on, että kuva ja sana täydentävät toisiaan, sillä yksittäisinä elementteinä ne jättäisivät epäselvyyksiä ja aukkoja kuvakirjan kokonaisuuteen. Kuvitus luo itse oman painotuksensa tarinaan, se on ikään kuin tekstin uudelleenkirjoittamista, valikoivaa luentaa, joka muodostaa omat väitteensä esittävää tekstiä. (Mikkonen 2005, 39.)

Mikkonen (2005) pohtii kuvan ja sanan käännosten suhdetta seuraavasti: ”Kuvan ja sanan välisten käännosten erityispiirre on niiden kaksivaiheisuus, joka näyttäytyy samanaikaisuutena: onko kääntämisen kohteena oikeastaan tietty mentaalinen hahmotus kuvasta, jolla on jo kielellinen merkitys eikä kuva itse? Kuvataiteen kuvaus sisältää aina kuvan tulkinnan, ja kuvaaja sekä tulkitseva väite ovat saman asian kaksi puolta.” Kuvan ja sanan välisten käännosten suhde on mielenkiintoinen, sillä voimme pohtia miten kuvakirja on rakentunut. Oliko ensin kielellinen vai visuaalinen tarina? Kummasta idea on lähtöisin ja miten käänös, joka tehtiin ennen lukijan tulkintaa, on muuttanut alkuperäistä ideaa. Analysoimmeko kuvaa vain sen verran, että saamme kielellisen merkityksen vai pystymmekö näkemän kuvan kautta syvempää tulkintaa tarinasta tai tietystä ajasta. Aapiset ovat usein kuitenkin kehitetty kirjainten, lauseiden ja tarinan ympärille, kuvien tukiessa ja laajentaessa tarinaa. Huomionarvoista lienee siis se, että kuvittaja on jo kerran kääntänyt tekstin kuvaksi, jonka jälkeen me analysoimme kuvan ja muutamme sen jälleen tekstiksi. Tutkimme sitä, mitä kuvittajat ovat poimineet tekstistä, mitkä asiat he kokevat olennaisina, ja miten ne asiat on kuvattu tai mitä niissä on korostettu. Näistä kuvista keräämme näkyvimmän ja olennaisimman informaation ja palautamme niiden viestin takaisin kirjoitetuksi kieleksi. Mielenkiintoista tutkimuksessamme on myös se, ettemme lue aapisten tekstejä, vaan keskitymme ainoastaan kuvien välittämiin viesteihin. Tutkimme kuvaa tiedostetusti erillisenä tekstistä. Yhtenäistä kertomusta ei siis ole, vaan keskitymme kuvien virtaan, josta noukimme esiin nousevat aikakausien arvot ja ideaalit.

Kuvittajan vaikutus on voimakas, sillä ne asiat, mitkä hän on kokenut tärkeiksi, hän on myös nostanut esiin tekstistä kuvittaen ja korostaen. Kuvittaja vaikuttaa omilla valinnoillaan siihen, millaiselta jokin tietty asia, joka tekstissä ilmenee näyttää. Aapisessa teksti ei yleensä kuvaile miltä tietty asia näyttää vaan keskittyy enemmän siihen, mitä tapahtuu tai mitä tehdään. Aapisessa esiintyvät paikat ja hahmot ovat siis usein kuvittajan omaa näkemystä, jolloin kuvat kertovat kuvittajan omista arvoista ja käsityksistä. Kuvittaja puolestaan heijastaa oman aikansa arvoja; 1950-luvulla vallalla oli Suomen kansan identiteetin vahvistaminen, uskon ja moraalin tuominen koteihin, 1990-luvulla puolestaan alkoi näkyä ekologinen ajattelu ja ympäristön suojeleminen. Arvot heijastuvat myös aapisten hahmojen ulkonäköön, heidän toimintaansa ja käytökseensä. Kuvittaja rakentaa lukijan eteen kuvan siitä, miltä näyttää tyttö tai poika, äiti tai isä tai perhe. Kuvien kautta muodostuu kuva siitä, millaiset ovat ihmisen elämisen ja ulkonäön normit.

3.4 Semiotiikka

Semiotiikka on tiede, joka tutkii merkkejä, esimerkiksi kirjoitusta ja kuvia, merkityksen muodostumisen näkökulmasta. Jos esityksen semioottiset ominaisuudet ovat yhteydessä visuaalisen järjestyksen muodostumiseen, ne ovat myös yhteydessä siihen, millä tavoin tätä visuaalista järjestystä luetaan ja tulkitaan. (Seppänen 2006, 175–176.) Semiotiikka on yksi strukturalismin muoto. Strukturalismin tavoin se väittää, että maailma voidaan tiedostaa vain kulttuurin tarjoamien käsitteellisten ja kielellisten rakenteiden kautta. Strukturalistisen tutkimustyön tavoitteena on paljastaa ajattelua ja kokemusta eri kulttuureissa ohjaavat kehikot. Strukturalistit pyrkivät selvittämään sitä, miten ihmiset tekevät maailmaa ymmärrettäväksi, eivät sitä, millainen maailma on. Strukturalistit ajattelevat ettei ole olemassa yhtä tiettyä tieteellistä totuutta, vaan että totuus on sen käsite- ja kulttuurijärjestelmän funktio, joka tuon totuuden tuottaa ja hyväksyy. (Fiske 1992, 150–151.) Semiotiikka pyrkii avaamaan ihmisten luomia merkkijärjestelmiä ja näkemään sitä kautta, mitä ne kulttuuristamme ja arvoistamme kertovat. Semiotiikka avaa meille kulttuuriamme lukemalla merkkejä, jotka näyttäytyvät meille arkipäiväisinä, mutta jotka voivat kertoa enemmän yhteiskunnastamme kuin osaamme kuvitellakaan. Semiotiikka antaa mahdollisuuden tarkkailla merkkiä, tässä tutkimuksessa aapisen kuvaa, laajemmin ja pintaa syvemältä. Aapisten kuvituksessa on monia tasoja, joista osa on suoraan tulkittavissa aikakauden arvojen pohjalta. Käyttämällä semiotiikkaa kuvat voivat avautua uudella tavalla ja antaa kulttuuristamme enemmän tietoa kuin ensisilmäyksellä olisi uskonut.

Semioottisessa tutkimuksessa on kolme pääkohdetta. 1. Merkki itse, jolloin tutkimus kohdistuu merkkien muunnelmiin, tapoihin joilla merkit välittävät merkityksiä ja miten merkkien käyttäjät niihin suhtautuvat. 2. Koodit, joihin merkit jäsennetään, eli miten järjestelmät, joissa merkit liikkuvat ovat kehittyneet. 3. Kulttuuri, jossa koodit ja merkit toimivat sekä, miten merkit kulttuuria muokkaavat. (Fiske 1992, 61.) Semiotiikka pyrkii osoittamaan, että kulttuurin perustana ovat ihmisen rakentamat koodit ja merkit. Osalle näistä merkeistä on olemassa sovittuja sääntöjä, mutta osa säännöistä on huomaamattomia ja nopeasti muuttuvia. Olennaista semiotiikassa on paljastaa näiden merkkien julkilausumattomia yhdistelysääntöjä. Semiotiikka tarkastelee niitä tapoja, joilla kulttuurin merkitykset jäsenyivät sopimustenvaraisten suhteiden nojalla. Merkit ovat

ihmisten luomia, joten niitä voidaan ymmärtää vain sen pohjalta, miten ihmiset niitä käyttävät. (Kuusamo, 1990, 43–44.) Semiotiikassa vastaanottajan rooli on merkittävä ja lukijan rooli koetaan aktiiviseksi. Semiotiikka käyttää mieluummin termiä “lukija” kuin “vastaanottaja”, koska se määrittää aktiivisemmän tekijän, oli kyseessä sitten teksti tai maalaus. Olennaista semiotiikan näkökulmasta on se, että lukemaan opitaan, jolloin lukemista värittää lukijan kulttuurinen tausta ja kokemus. Lukija luo tekstille merkityksiä tuomalla siihen mukaan omat kokemuksensa. (Fiske 1992, 62.)

Semiotiikka on 1900-luvun kulttuuritutkimuksen vaikutusvaltaisin poikkitieteellinen teoriasuuntaus, jolla on kaksi lähtökohtaa. Nämä kaksi perinnettä ovat Ferdinand de Saussuren strukturalistiseen merkkiteoriaan pohjautuva suuntaus sekä Charles Sanders Peircen filosofiaan perustuva merkkien kolmijako. (Hietala 1993, 31–33.) Saussuren oli kielitieteilijä, joka jakoi merkin kahteen jäsentävään tasoon: ilmaisuun ja sisältöön. Sisällön taso on merkitty ja ilmaisu, joka on merkitsevää, puolestaan kertoo meille, miten merkitty ilmenee. (Kuusamo 1990, 45.) Semiotiikkaa on 1900-luvun aikana muokattu ja tarkennettu aina uusien ilmiöiden ja ajatusten noustessa esille. Tässä tutkimuksessa keskitymme C.S. Peircen merkkien kolmijakoon ja siihen, miten tämän avulla voidaan tutkia aapisten kuvitusten merkityksiä. Peircen teoria merkeistä soveltuu erityisen hyvin kuvallisen ilmaisun tarkasteluun. (Hietala 1990, 32).

Seppänen (2006) viittaa Roland Barthesiin, joka toi denotaation ja konnotaation käsitteet valokuvan tutkimiseen. Myös Fiske (1992) nostaa denotaation ja konnotaation toimivaksi kuvan analysoimisen välineeksi. Fiskeen mukaan valokuvan denotaatio viittaa siinä oleviin ilmeisiin merkityksiin. Kuvassa oleva jänis tunnistetaan jänikseksi. Jänis ei kuitenkaan ole pelkkä jänis vaan siihen liittyy mielikuva myös hellyyttävästä, pehmeästä olennosta, ja tähän mielikuvaan konnotaatio perustuu. Konnotaatio on siis merkityksen ylijäämä. Fiske (1992) mukaan konnotaatio *”kuvaa vuorovaikutusta, joka syntyy kun merkki kohtaa käyttäjiensä tuntemukset tai mielenliikkeet sekä kulttuuriset arvot.”* Semioottisena funktiona konnotaatio on tärkeä, sillä se kantaa mukanaan kulttuuria arvoja (Seppänen 2006, 182). Konnotaation voi myös linkittää läheisesti myytin käsitteeseen. Fiske (1992) määrittelee myytin Barthesiin nojautuen seuraavasti: *”myytti on kertomus, jonka avulla kulttuuri selittää tai ymmärtää luonnon tai todellisuuden joitain puolia.”* Myyteillä on aina selitetty jotain suurta ja vaikeasti käsitettävää, esimerkiksi alkukantaisissa yhteisöissä myyteillä selitettiin elämää ja kuolemaa sekä hyvää ja pahaa. Nykyisin myyteillä käsitetään esimerkiksi miesten ja naisten rooleja. Myyttien avulla nämä roolit löytyvät paikkansa ja muuttuvat enemmän tai vähemmän itsestään selviksi. Myytin tärkein tehtävä onkin muuttaa historiallista luonnolliseksi ja itsestäänselvyys on sen voimakkain piirre. Juuri itsestäänselvyys tekee myytistä vaikeasti havaittavan, läpinäkyvän kulttuurissamme. Myyttisyys

liittyykin vahvasti visuaalisiin järjestyksiin ja voidaan ajatella, että myytti on yksi visuaalisten järjestysten olennainen toimintamekanismi. (Seppänen, 2006,183.)

3.5 *Koulu instituutiona*

Ranskalainen filosofi Michel Foucault hahmotti uuden valtatyyppin, jota hän kutsui kurinpitovallaksi. Tämä kehkeytyi läpi 1800-luvun ja puhkesi kukkaansa 1900-luvun alussa. Kurinpitovalta liittyy säätelyyn, valvontaan ja hallintaan, joka kohdistuu ensinnäkin kokonaisiin väestöihin ja toiseksi yksilöön ja ruumiiseen. Kyseinen valta siis sijaitsi niissä uusissa instituutioissa, jotka kehittyivät kautta 1800-luvun ja jotka pitivät yllä järjestystä ja kuria modernien populaatioiden parissa – työpajoissa, kasarmeissa, kouluissa, vankiloissa, sairaaloissa ja klinikoissa (Foucault 2000, 41). Vaikka ajatus koulusta kurinpitovallan instituutiona tuntuu rajulta, sen pystyy allekirjoittamaan. Aiemmin tutkimuksessamme mainitsimme Foucaultin ajatuksia vallasta ja siitä, miten näkyvyys tekee ihmisestä helposti hallittavan. Koulu toimii samalla tavalla kuin muutkin instituutiot; kerää tietoa yksilöistä ja dokumentoi tiedon, jolloin yksilö voidaan luokitella, häntä voidaan tarkkailla ja samalla voidaan määritellä se, mikä on normaalia tai hyväksyttävää. Instituutiot pyrkivät luomaan säännöt, joiden mukaan toimitaan ja jos sääntöjä ei noudata siitä rangaistaan (ks. Foucault 2000, 273, 258–265.) Koulu on instituutio, jonka tarkoituksena on saada jokainen yksilö näkyväksi, kerätä tietoja ja niiden avulla ohjata yksilöä tiettyyn suuntaan sekä arvioida hänet tietyllä asteikolla. Vaikka koulu sisältää paljon kasvatuksellista ja humaania ajattelua, on hyvä tiedostaa koulun institutionaalinen rakenne, joka pyrkii kategorisoimaan ihmisiä.

Koulu instituutiona on meille kaikille tuttu. Koulu on paikka, missä lapsia opetetaan. Koulussa on opettajia ja oppilaita. Koulussa pitää toimia koulun sääntöjen mukaisesti ja on tärkeää saada hyviä arvosanoja oppiaineissa. Koulu valmentaa meitä kohti elämää ja koulusta lähdemme matkalle kohti aikuisuutta. Ensin käydään peruskoulu, jonka jälkeen siirrytään lukioon tai ammattikouluun, josta taas lähdetään kohti ammattikorkeakoulua tai yliopistoa. Matkaamme lapsuudestamme eteenpäin tarkoituksena saada itsellemme ammatti ja tehdä itsemme tarpeelliseksi yhteiskunnalle. Matkan varrella opimme kulttuurimme säännöt, lait ja normit. Koulun voi jakaa formaaliin (viralliseen), informaaliin (epäviralliseen) ja fyysiseen ulottuvuuteen. Formaali koulu on näkyvin osa: opetussuunnitelma, opetusmenetelmät, oppimateriaalit, opetuksen sisällöt ja opetukseen liittyvä vuorovaikutus muodostavat formaalin koulumaailman. (Lehtonen 2003, 77.) Opetussuunnitelma on koulun henkinen kivijalka, kulttuurisiirron väline ja ilmentymä (Rinne

1984, 9). Informaali maailma puolestaan koostuu epävirallisista tavoista, toimintamalleista, yksilöiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta hierarkioineen ja opiskelijakulttuureineen (Lehtonen 2003, 77).

Osittain opetussuunnitelman ja koulun kautta yksilö oppii kulttuurin ytimen, jotta hän voisi saavuttaa aikuisen tunnustetun identiteetin tai muodostuakseen sosiaiseksi olennoiksi. Lisäksi yksilölle on välttämätöntä oppia kulttuurin variaatiota ja alakulttuurien ytimiä eli niitä tietovarastoja, joiden avulla hän pääsee jonkin ryhmän jäseneksi. (Rinne 1984, 11.) Jos ajatellaan kasvatuksen kannalta, kulttuurin rajaukseen sisältyy aina normatiivinen aspekti. Tästä huolimatta kasvatus muodostaa vain osan ihmiseen vaikuttavasta kulttuurista, sillä ihminen saa kulttuurivaikutuksensa koko deskriptiivisen kulttuurin alueelta. Ihminen imee kulttuurista hyviä ja huonoja aineksia ollessaan aktiivisessa tai passiivisessa vuorovaikutuksessa kulttuuriin. Tämän lisäksi hän on itse osa kulttuuria, sillä hän toimii siinä mukana omine rajoituksineen ja ehtoineen sitä muokaten, valikoiden ja uudistaen. Opetussuunnitelmat ja niiden kasvatustavoitteet heijastavat deskriptiivisessä kulttuuritodellisuudessa muokattua normatiivista kulttuurikäsitystä ja piilo-opetussuunnitelma taas deskriptiivistä kulttuurikäsitystä. (Rinne 1984, 12.) Opetussuunnitelma uudistetaan tasaisin väliajoin, tarkoituksena päivittää oppisisällöt. Opetussuunnitelmien muutoksissa näkyy tietyn aikakauden arvot ja normit. Kulttuuri muuttuu jatkuvasti ja koulun ja opetussuunnitelmien keskeisenä tehtävänä onkin vähentää kuilua ja kitkaa sosiaalisen järjestyksen sekä kulttuuritraditioiden välillä. Opetussuunnitelmat toteuttavat tehtävänsä pyrkimällä muuttamaan kasvattejaan ja heidän kauttaan joko kulttuuritraditioita, sosiaalista järjestystä tai molempia. Toteuttaessaan tehtävänsä opetussuunnitelmat mukauttavat yksilön fyysis-biologisella tasolla luontoon, sosiaalisella tasolla ihmisiin ja yhteisöihin sekä internaalisella tasolla itseensä. (Rinne 1984, 16.) Oppimateriaali ja opetussuunnitelma luovat siis virallista kulttuuria, mutta piilo-opetussuunnitelma sisältää yhteiskunnassa luotuja oletuksia (Lahelma & Lampela 1996, 227–228). Kulttuurimme on täynnä merkityksiä, läpinäkyviä myyttejä, jotka omaksumme ilman varsinaista opetusta, pelkästään elämällä osana yhteiskuntaa, johon koulu meidät valmistaa.

3.5.1. Aikakaudet, sosiologinen näkökulma

Jokainen aikakausi luo omat arvonsa, jotka heijastuvat puolestaan opetussuunnitelmaan, jonka avulla uutta sukupolvea halutaan kasvattaa. Jos tutkitaan arvoja Suomen itsenäisyyden ajalta, opetussuunnitelmista huomaa helposti, mitkä asiat olivat milläkin vuosikymmenellä tärkeitä. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat kuuluvat suomalaisen korkeakulttuurin normatiiviseen alueeseen. Ne myös ilmaisevat korkeakulttuuria sinänsä ihmistoiminnan tuloksina

sekä pyrkivät määrittelemään nykyisen ja tulevan suomalaisen korkeakulttuurin tavoiteltavia ”parhaita” tuloksia. Opetussuunnitelmat siis ilmaisevat virallisten kasvatustavoitteiden tiivistelmänä suomalaisen yhteiskunnan koko elämäntavan ihanteita ja toiveita. Muutokset opetussuunnitelmissa kuvastavat suomalaisen korkeakulttuurin muutoksia. Opetussuunnitelmat eivät ilmaise korkeakulttuuria ainoastaan kasvatustavoitteissaan vaan korkeakulttuuri läpäisee opetussuunnitelman kokonaan, sen rakenteen, osa-alueiden valinnan ja painotuksen. (Rinne 1984,16.)

Jokainen valtio haluaa yksilön liittyvän osaksi yhteiskuntaa ja yhteisöä. Sosialisatio on elintärkeää sille, että kulttuurit jatkuisivat ja kasvaisivat. On olennaista ymmärtää, että sosialisatio on aina oppimisen tulosta. Jokaisen yhteisön normatiiviset odotukset pakottavat yksilön yleensä ainakin jollain tavoin käyttäytymään yhteisön normien mukaisesti. Samalla yksilölle asetetaan myös rooliodotuksia, joihin vaikuttavat esim. hänen ammattinsa. Yksilön erilaistumista sekä samanlaistumista ohjaavat yhteisön sopimat sanktiot ja palkkiot, käskyt, kiellot ja luvat. Yksilölle saatetaan osoittaa yhteisön kautta hyvinkin rajusti se, mihin suuntaan hänen täytyy muovautua. (Rinne 1984,22.) Sosiaalisoituminen ja yksilön erilaistuminen ja samanlaistuminen näkyvät myös opetussuunnitelmissa. Sosiaalisaation saadessa aikaan samanlaisuutta voidaan nähdä oppilaissa normien mukaista toimintaa. Saadessaan aikaan erilaisuutta voidaan sosiaalisaation puolestaan nähdä aikaansaavan oppilaissa roolien mukaista toimintaa. Esimerkiksi Suomessa sotien jälkeen normien mukaisen toiminnan tavoitteena oli ennenkaikkea yhteisön järjestys, rauha ja kuri, kun taas roolien mukaisen toiminnan tavoitteena yhteisön tehokkuus ja yksilöllisyys. (Rinne 1984,23.)

3.5.2. Sukupuolen näkyminen koulussa

Sukupuoliroolien oppiminen on kognitiivinen prosessi ja kolme siihen voimakkaimmin vaikuttavaa ja sitä kautta omaa sukupuoli-identiteettiämme muovaavaa yhteisöä ovat perhe, ystäväpiiri sekä koulu. Siirtyminen kodista lastentarhaan tai kouluun on merkittävä askel lapsen oman sukupuoli-identiteetin kehittymiselle. Koska sukupuoli-identiteetti ei ole jotain valmiiksi annettua vaan rakentuu sosiaalisten kontekstien sisällä, on sillä suuri merkitys, miten ryhmä ottaa uuden jäsenen ja hänen oman sukupuolen esittämisensä vastaan. (Paechter 2007, 23.) Lapsi näkee ryhmän tavan harjoittaa maskuliinisuutta sekä feminiinisyttä ja oppii yhteisön säännöt. Tämä taas puolesta muokkaa hänen omaa identiteettiään. Kouluyhteisö on täynnä erilaisia performansseja, joiden myötä sukupuolten sisäisiä ja välisiä suhteita sekä käsityksiä omasta toimijuudesta, ruumillisuudesta ja tyylistä muodostetaan. Sukupuoli ei aina ole performanssien olennainen

sisältö, mutta niihin osallistujat luokitellaan ja määritellään koulun tiloissa tytöiksi ja pojiksi. Kouluyhteisö on julkinen tila, jonka ehdoilla syntyy myös koulun sosiaalisuus.

Sukupuolen tekeminen, sen luominen tapahtuu kouluyhteisössä erilaisine katseineen, jotka kertovat, miten toimia ja millainen kuuluu olla (Tolonen 2001, 167–168). Päiväkotit ja koulumaailmassa vallitsee yhä edelleen hyvin perinteinen ajatusmalli siitä, millaisia tytöt ja pojat ovat ja miten heidän tulisi käyttäytyä. Paechterin (2007) mukaan koulut ovat normalisoinnin paikkoja, siis instituutioita, joissa rakennetaan ajatus ”normaalista lapsesta”. Tähän ajatukseen kuuluu ajatus siitä, että tytöt ja pojat käyttäytyvät sekä oppivat tietyllä tavalla ja heitä tulee kohdella sukupuolensa mukaisesti. Tämä johtaa väistämättä siihen, että oppilaat yhdenmukaistuvat omaan sukupuolirooliinsa tytöiksi tai pojiksi. Ulkoapäin annetut sukupuoliroolit voivat olla hyvin rajoittavia, jos ei tunne kuuluvansa kumpaankaan kategoriaan (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17). Tällöin myös oman sukupuoli-identiteetin rakentuminen ja muovautuminen vaikeutuu. Ei siis ole aivan samantekevää, millaisia sukupuolirooleja koulumaailmassa ja oppikirjoissa lapsille esitämme tai miten kohtelemme tyttöjä ja poikia.

Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi koulutusta ohjaavat myös näkymättömät, sisäistetyt arvot ja normit. Kuten jo edellä kerrottiin nämä arvot ja normit muodostavat koulun piilo-opetussuunnitelman (Pitkänen-Koli 1987, 93). Kouluissa piilo-opetussuunnitelma onkin yksi niistä mekanismeista, joiden kautta sukupuolten väliset suhteet toistuvat ja siirtyvät eteenpäin (Lahelma 1992, 56). Vaikeaa onkin oppia tunnistamaan piilo-opetussuunnitelmien rakenteet ja päämäärät niin, että niihin pystyttäisiin puuttumaan. Eräs piilo-opetussuunnitelmassa näkyvä piirre on että sukupuoliin saatetaan koulussa suhtautua eri tavoin ja ohjata näin kohti perinteistä sukupuoliroolia (Metso 1992, 272). Pitkänen-Kolin (1987) mukaan on ristiriitaista, että piilo-opetussuunnitelma välittää normeja, joihin olemme tottuneet vaikka opetuksen päämääränä pitäisi olla arvojen ja maailmankatsomuksen kehittäminen. Lahelma (1992) toteaa, että piilo-opetussuunnitelman avulla oppilaat oppivat, milloin neutraalilla oppilas -termillä itse asiassa viitataan tyttöön, milloin poikaan. Sekä oppilaat että opettajat antavat omien sukupuolijärjestystensä ohjaamina sukupuolittuneet merkitykset koulujen neutraaleille lausumille.

Koulumaailmassa lapsen tietoisuus omasta sukupuolesta korostuu entisestään. Jo ala-asteelta lähtien sukupuolet ovat kietoutuneet koulun käytäntöihin muun muassa opettajien käyttäytymisen ja koulun tilojen myötä. (Salo 1999, 259–263). Esimerkiksi istumajärjestykset, koulujen wc- ja suihkutilat ja välituntitoiminnot rakentavat koulun sukupuolittunutta luonnetta (Lehtonen 2003, 205). Koulu on vahvasti sukupuolittunut yhteisö, sukupuolittuneisuus näkyy koulussa tiloissa, rakenteissa, käyttäytymismalleissa ja performansseissa. Ongelmallisinta lienee kuitenkin se, että koulu on itsestään selvä tila, johon ei juuri kiinnitetä huomiota ja jota on toisinaan vaikea pukea

sanoiksi. Vaikka koulutila vaikuttaa itsestään selvältä, on tärkeää muistaa, että se on vahva fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila. (Tolonen 2001, 76.)

Myös oppikirjat teksteineen ja kuvineen toisintavat vallitsevan kulttuurin mukaisia sukupuolirooleja, tosin sukupuolisensitiivisyyteen oppimateriaaleissa pyritään yhä tietoisemmin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 46) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia rakentaa ja kehittää itsetuntoaan ja identiteettiään monipuolisen viestinnän, lukemiseen ja kirjoittamiseen, avulla. Hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa 2012–2015 on todettu, että oppimateriaaleilla on merkitystä siinä, millaisiksi koululaisten nais- ja mieskuvat muotoutuvat. Tämän vuoksi oppimateriaaleista tulisi välittyä oppilaille ennakoluulon ja avarakatseinen käsitys sukupuolille sopivasta käyttäytymisestä. Stereotyyppisten sukupuoliroolien lisäksi oppimateriaaleissa näkyy heteronormatiivisuus. Heteronormatiivisuus liittyy valtaa ja kuriin, ja sen avulla osoitetaan, että heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja heteroseksuaalinen feminiinisyys edustavat luonnollisia, oikeutettuja ja usein ainoita mahdollisuuksia olla ihminen. Heteronormatiivinen ajatusmalli heijastuu instituutioihin, rakenteisiin, ihmissuhteisiin ja käytäntöihin. (Lehtonen 2003, 32.)

Oppimateriaalien tekstien tai kuvaston ei tulisi vahvistaa stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Opetusministeriön tehtävänä yhdessä kustannusyhtiöiden kanssa on varmistaa, etteivät opetusmateriaalit pidä yllä stereotyyppisiä käsityksiä miehistä ja naisista (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015). Koulu pyrkii purkamaan vanhoja sukupuoliin liittyviä rakenteita, mutta siitä huolimatta kouluinstituutio kuten moni muukin yhteiskunnallinen laitos ovat sukupuolittavia ympäristöjä. Yhteiskunnalliset laitokset tuottavat ja uusintavat miehenä ja naisena olemisen tapoja ja normeja. Normit ovat niin syvällä kulttuurimme selkärangassa, että niiden muuttumisessa kuluu aikaa. Tärkeää on kuitenkin ymmärtää, että ilman kykyä tehdä nämä olemassa olevat normit näkyviksi, ei muutosta sukupuolien ennalta määrättyihin käyttäytymismalleihin voi tehdä. Täytyy muistaa ettei miehenä ja naisena olemisen tyyli ole ainakaan suurimmilta osin ”ohjelmoituna” yksilön syntymässä, vaan yksilö oppii hiljalleen toiminaan tavalla, jota pidetään miehen tyylinä tai naisen tyylinä olla. (Löfström 2007, 90–91)

4 OPPIKIRJA

4.1 *Oppikirja historiallisena ja sosiologisena kontekstina*

Oppikirjoja tarkasteltaessa huomaa nopeasti, että oppikirjat ovat selkeästi oma kirjallisuudenlajinsa. Verrattuna esimerkiksi kertomakirjallisuuteen, voidaan todeta, että oppikirjat pohjautuvat pääasiallisesti faktatietoon fiktion sijaan. Oppikirjat eivät kuitenkaan ole tieteellistä kirjallisuutta, sillä niistä puuttuu tieteelliselle tekstille tyypillinen muihin tietolähteisiin viittaaminen. Näin niiden voidaan Selanderin (1991) mukaan sanoa olevan tiedoiltaan suljettuja. Oppikirjoille tyypillisiä piirteitä ovat asiapainotteisuus, ja niiden sisältö pohjautuu lähes aina todellisuuteen. Oppikirjoissa tieto on esitetty faktoina, niin sanottuna oikeana koulutietona. Tämä koulutieto tuodaan oppikirjoissa esiin usein vain yhdestä näkökulmasta ja esitettyä tietoa kyseenalaistetaan harvoin. (Selander 1991, 36–40.)

Oppikirjojen asema opetusvälineenä on nykyisessä koululaitoksessamme kiistämättä keskeinen. Oppikirjat ovat kouluissamme tärkeä osa opetusta ja luokan vuorovaikutusta. Heti ensimmäiseltä luokalta lähtien oppikirjat voivat jäsentää koululuokan toimintaa sekä oppitunnin järjestystä. (Salo 1999, 164.) Käytännön koulutyössä oppikirjoilla on vankka rooli niihin kohdistuneesta kritiikistä huolimatta (Hannus 1996, 13). Tämä näkyy esimerkiksi koulujen oppikirjoihin vuosittain käyttämänä rahamääränä sekä oppikirjojen opetussuunnitelmasidonnaisuutena. Oppikirjan sisällöt rakentuvat kuvista ja teksteistä, jotka järjestyvät usein tietyksi määräksi kappaleita opetussuunnitelman antaman tuntijaon perusteella. (Hannus 1996, 13–14). Opettajat noudattavat tätä kirjan antamaa järjestystä usein liiankin orjallisesti, jolloin oppikirjasta itsestään voi muodostua luokassa vallitseva opetussuunnitelma (Karvonen 1995, 12). Tällöin oppikirjojen ulkopuolelle jäävät teemat voivat unohtua opetuksesta kokonaan ja oppilas peilaa uutta tietoa ja ajatuksia ainoastaan oppikirjojen antamassa valossa.

Oppikirjoja käytetään lähes poikkeuksetta jokaisessa peruskoulun oppiaineessa. Oppiaineen oppikirjan on tarkoitus luoda oppilaalle tiedollisesti jäsentynyt ja hänen kehitystasoaan vastaava tulkinta tietystä oppiaineen sisältöalueesta. Oppikirjan yleinen rakenne perustuu skeemoihin. Näihin skeemoihin sisältyy aina myös tiettyjä mielikuvia sekä ideologioita. (Hannus 1996, 21.) Se miten hyvin oppilas pystyy jäsentämään tiedon itselleen ja luomaan aihepiiriä koskevat sisäiset

mallit eli skeemat, on riippuvainen siitä, kuinka hyvin laaja tietomäärä on onnistuttu rajaamaan ja muokkaamaan oppilaan ymmärrettävissä oleviksi verbaalisiksi sekä visuaalisiksi rakenteiksi ja sisällöiksi (Hannus 1996, 13). Aapinen on kirja, joka luo lapselle hänen ensimmäiset oppikirjaskeemansa. Näiden skeemojen varassa alkavat oppilaan myöhempien oppikirjojen piirteiden havaitseminen sekä tulkinta.

Oppikirjat ovat nykyään myös osa mediaa, joten niiden voidaan sanoa välittävän tiedon ohella myös tiedostettuja tai tiedostamattomia arvoja ja asenteita. Vaikka oppikirjan perusluonne on selvästi pedagoginen, on sen tekeminen liiketoimintaa, jonka tarkoituksena on saada kustantamoille taloudellista tulosta (Hannus 1996, 13). Jokaisen aikakauden oppikirjaan on rakentunut myös oma aikaansa heijastava piilo-opetussuunnitelma. Nämä oppikirjan sisään rakentuneet järjestykset voivat muokata kunkin sukupolven ajatusmaailmaa ja näin yhdistää kokonaisia ikäpolvia, joille syntyy sukupolvelleen tyypillinen arvomaailma. (Selander 1991, 36–40.) Mielestämme on tärkeää tarkastella sekä kyseenalaistaa oppikirjojen tarjoamia skeemoja, sillä ne vaikuttavat niin yksilöön kuin yhteiskuntaan. Oppikirja on opetuksessa hyvä renki, mutta jos opettaja antaa sille isännän aseman eikä kyseenalaista kirjan sisältöjä, oppilaille voi jäädä yksipuolinen kuva maailmasta. Vaikka sukupuolistereotyytiat eivät ole ilmiselviä, ovat ne edelleen vahvasti läsnä piilo-opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma-asiakirjojen peruskoulu on muodollisesti sukupuolineutraali, mutta samalla erilaisten oppikirjojen hierarkioiden, vallan, työnjaon ja hoivan kuvausten kautta se sukupuolistuu ja voi näin voimistaa yhteiskunnan sukupuolijärjestelmää (Lahelma 1992, 117–119). Oppimateriaalien tekijöiden sekä opettajien tulisi tiedostaa nämä hierarkiat ja pyrkiä tekemään ne näkyviksi myös oppilaille. Näin vallitsevia järjestyksiä voitaisiin, ainakin osittain, myös purkaa.

4.2 Aapinen

Aapinen on ollut kautta peruskoulun historian kirja, johon jokainen oppilas törmää koulun aloittaessaan. Kosken (1999) mukaan aapiset ovat kirjoja, jotka lapsi saa itselleen yhteiskunnalta merkkinä siitä, että hän on astunut tielle, joka johdattaa hänet aikuisen kansalaisen elämään. Näin ne ovat tärkeitä kulttuurisia symboleja. Aapisen kanssa vietetään ensimmäisenä kouluvuotena aikaa enemmän, kuin minkään muun oppikirjan kanssa. Näin ollen aapisen tarjoamat sisällöt, teksti ja kuva, ovat erityisen näkyvässä asemassa koulupäivien aikana. Aapiset kertovat lasten elämästä

ihanteellisessa maailmassa, jossa ongelmat ratkeavat. Tässä maailmassa on säännöt oikealle ja väärälle sekä hyvän saavuttamiselle ja säilyttämiselle. (Koski 1999, 22.) Aapisen sisällöt ovat usein koulussa esillä muuallakin kuin oppikirjoissa, kuten kirjainkortteina, julisteina, peleinä ja lauluina. Ensimmäisen kouluvuoden aikana aapisten hahmot opitaan tuntemaan perusteellisesti ja usein niiden kanssa seikkaillaan vielä seuraavankin kouluvuotena. Moni muistaa oman aapisensa hahmot vielä aikuisiälläkin. Ei siis ole aivan merkityksetöntä, millaisia roolimalleja aapisen hahmot oppilaille tarjoavat tai millaisia sukupuolinormeja aapiskirjan tekstit ja kuvat tuottavat.

Aapisten primäärifunktio on aina ollut johdatella lukijansa kirjainten abstraktiin maailmaan. Varhaisimpia aapislautojen käyttäjiä olivat egyptiläiset, kreikkalaiset ja roomalaiset jo 200-luvulla jKr. Kreikkalaisten tuon ajan papyrustauluista on löydetty kirjaimia sekä kirjainyhdistelmiä. Saksassa aakkosia sisältäviä lukutauluja on ollut käytössä keskiajalla ja Englannissa aapistauluja on käytetty jo 1800-luvulla. Ruotsista ja Suomesta on löydetty puisia lukulautoja 1500-luvulta. Näihin lautoihin oli kaiverrettu aakkosia ja uskonnollisia lauseita. (Kotkanheimo 2002, 34–35.) Aapisten synty linkittyikin vahvasti Raamatun ymmärtämiseen kansankielellä. Reformaation myötä edellytettiin, että jokaisen tuli saada lukea Raamatun tekstejä omalla kielellään ja näin ollen äidinkielen merkitys korostui. Jotta kansalle pystyttäisiin opettamaan lukemisen taito, oli julkaistava äidinkielistä kirjallisuutta. 1800-luvulle saakka kristinoppi oli aapisten keskeisin kantava teema ja aapisten tekstit koostuivat katekismuksen pääkappaleista. (Laine 2002, 80.) 1800-luvun alun jälkeen kristinopin opetuksia alettiin syventää erilaisilla moraalisisilla kertomuksilla ja saduilla. Vaikka katekismuksen osuus aapisissa väheni, pohjautuivat aapisen tekstit vielä 1900-luvullakin Raamatun opetukseen ja käskyihin. (Laine 2002, 80–81.) Kertomukset ja sadut ovat säilyttäneet asemansa aapisissa aina näihin päiviin saakka. Aapisten tarinat ovat edelleen täynnä myös erilaisia opetuksia. Osa näistä pohjautuu vielä näinä päivinäkin kymmeneen käskyyn; Varastaminen on väärin, lähimmäisiä täytyy kunnioittaa. Aapisessa on siis aina näkynyt ja näkyy edelleen vahvasti tietty oman aikansa aatemaailma sekä arvot.

Aapisilla on läpi niiden historian ollut tarkoitus ohjata lapsia tiettyyn moraaliseen suuntaan. Kristillis-siveelliset ja isänmaalliset pyrkimykset ohjasivat itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä aapisten kertomusten valintaa. Kasvatuksen tehtävä oli opettaa lapset nöyriksi, tottelevaisiksi ja puhdassydämisiksi sekä luoda heistä siveellinen kansa (Koski 2001, 70). Kertomukset sijoituivat kodin piiriin ja aapisten maailmankuva oli agraarinen. Keskeisiä teemoja olivat kotitilan työt kuten heinänteko, kotieläinten hoito ja marjojen poiminta. (Laine 2002, 106.) 1960-luvun kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen murroksen jälkeen aapisiin on valittu kertomuksia, joilla oli tarkoitus opettaa lapsille sopuisuutta, solidaarisuutta, suvaitsevuutta ja yhdessä toimimisen iloa. (Koski 1999, 23.) Kosken (2001) mukaan ajan kasvatuksen perusteina

toimivat kulttuuriliberalismi, hyvinvointivaltion rakentaminen, ihmisoikeudet sekä tasa-arvo ja solidaarisuus. Myös aapisten miljö laajeni 1960-luvulla maaseudulta kaupunkiympäristöön (Laine 2002, 106). 1970-luvulta eteenpäin sukupuolisensitiivisyys alkoi yhteiskunnassamme kehittyä, tämän seurauksena sukupuoliroolit ovat aapisissa vaikeammin havaittavissa. Eri vuosikymmenten aapisissa vallitsee siis erilaisia ideologioita siitä, millainen on hyvä maailma, millaisiksi lasten halutaan kasvavan ja millaisia asioita tulee kyseenalaistaa. Omassa tutkimuksessamme keskitymme erityisesti aapisissa esiintyviin sukupuoli-ideologioihin ja niiden muutoksiin eri vuosikymmenillä.

4.3 Kuvitus oppikirjoissa

Oppikirjat sisältävät lähes aina kuvia. Eri oppiaineiden oppikirjoissa kuvilla on erilaisia tehtäviä, mutta kuvan tarkoitus on aina kuitenkin tukea oppimista. Kuva voi herättää kiinnostuksen sekä suunnata tarkkaavaisuuden kohti opiskeltavaa asiaa. Kuvan avulla oppilas voi helpommin sisäistää opetuksen aiheen, jolloin uusi tieto linkittyy oppilaan aikaisempaan tietoon. (Hatva 1987, 80–83.) Ennen kun lapset oppivat lukemaan he ymmärtävät kuvia ja kuvien kieltä. Lapset oppivat paljon katsomalla kuvia. Esimerkiksi pienten lasten kuvakirjoissa opetetaan eläinten nimiä, esineiden nimiä ja erilaisia kulkuneuvoja. Lapset siis oppivat tunnistamaan erilaisia objekteja, tuttuja ja vieraita, oman kokemuksensa lisäksi kuvien kautta. (Wollheim 1991, 105.) Harva lapsi on nähnyt oikeaa leijonaa, mutta suurin osa kuitenkin tunnistaa leijonan näköiset kuvat lehdissä tai televisiossa. Koulumaailmassa opetuskuvilla pyritään välittämään oppilaille jokin tietty opetuksellinen sisältö halutulla tavalla (Hatva 1987, 128). Kuvien kautta oppimisesta tuleekin lapsille nopeasti hyvin luonnollinen tapa, eikä kuvien todenperäisyyttä aina osata epäillä (Wollheim 1991, 105).

Kuvat vaikuttavat aina myös yksilön asenteisiin sekä tunteisiin. Hannuksen (1996, 47) mukaan kuvilla voidaan nähdä olevan sekä kognitiivisia että affektiivisiä tehtäviä. Nämä tehtävät eivät ole toisensa poissulkevia, vaan kulkevat käsi kädessä. Hän jakaa kognitiiviset pääfunktiot tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, muistamisen helpottamiseen ja ymmärtämisen edistämiseen. Affektiivisiin funktioihin puolestaan kuuluvat opetustavoitteisiin sopivien tunteiden herättäminen ja ylläpito sekä oppilaan asenteisiin vaikuttaminen. Tietoaineiden ohella oppikirjojen kuvat välittävät myös erilaisia tunnesisältöjä. Opettajalla onkin kuvien avulla mahdollisuus herättää oppilaissa erilaisia tunteita, jotka vaikuttavat tarkkaavaisuuden kohdistamiseen sekä uuden informaation valitsemiseen.

Vaikka oppikirjan kuvan avulla voidaan esittää vain rajallinen määrä tietoa, voidaan sen avulla aktivoida joukko oppimisen kannalta ristiriitaisiakin skeemoja (Hannus 1996, 28.) Yksilöllä on tarve ymmärtää näkemänsä. Ihminen hakee maisemaa, taulua tai kuvaa katsoessaan aina jotain sellaista, mikä on hänelle entuudestaan tunnistettavaa ja tuttua. (Wollheim 1991, 105.) Oppikirjojen kuvien välittämät viestit voivatkin jättää konkreettisen ja tärkeän tietosisällön jalkoihinsa ja ohjata oppilaan pohtimaan kuvan tuottamia skeemoja, mikäli ne eivät vastaa oppilaalle entuudestaan tuttuja malleja. Esimerkiksi kirjan tuottamat sukupuoliroolit voivat olla ristiriidassa oppilaan oman sukupuoli-identiteetin kanssa.

Oppikirjojen kuvia on mahdollisuus tutkia monelta eri kantilta, esimerkiksi havainnoimalla niiden muodollisia piirteitä kuten kuvien määriä tai kokoja. Oman tutkimuksemme kannalta oleellista on keskittyä tutkimaan kuvien affektiivisia funktioita, jolloin tulkinnan kautta voidaan saada esiin myös kuvien tuottamia piilossa olevia merkityksiä.. Uskomme, että lapset, jotka eivät vielä osaa lukea tai joiden lukeminen on heikkoa saavat suuren osan informaatiosta kuvien kautta. Tällöin kuva ei välttämättä yhdisty aapisen tekstiin ja saa merkitystään siitä, vaan lapsella on mahdollisuus tulkita kuvaa omien kokemustensa antamien valmiuksien kautta.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA AINEISTO

5.1 *Tutkimustehtävät*

Tutkimuksemme lähtökohtana on vertailla eri vuosikymmenien aapisia ja selvittää, miten niissä näkyy yhteiskunnassamme tapahtuneet sukupuolijärjestysten muutokset. Pyrimme aineistomme avulla selvittämään, miten aapisiin luodut maailmat peilaavat yhteiskunnassa kullakin vuosikymmenellä vallalla olleita sukupuolijärjestyksiä ja normeja. Aapisen ensisijainen tarkoitus on opettaa oppilas lukemaan. Aapinen heijastelee kuitenkin aina senhetkisen yhteiskunnan arvoja ja pyrkii kasvattamaan oppilaita ajan normien suuntaan. Usein kirjoista löytyy piilo-opetussuunnitelman siihen tuottamia sisältöjä, jotka jäävät aapisen ensisijaisen tarkoituksen vuoksi huomaamatta. Aapisista löytyy lähes aina maskuliinisia ja feminiinisiä hahmoja. Kuvituksessa esiintyy oppilaille läheisiä aiheita, kuten perhe ja ystävät. Tämän takia haluamme kiinnittää huomiota siihen, miten sukupuolijärjestykset näkyvät aapisissa. Tutkimuksemme ja analyysimme lähtökohtana ovat seuraavat tutkimuskysymykset:

- Miten eri vuosikymmeninä yhteiskunnassa vallalla olevat sukupuoliarvot ja –normit näkyvät aapisten kuvituksissa?
- Miten ydinperheenmalli on muuttunut ja miten se näkyy aapisissa?
- Millaisissa rooleissa äiti ja isä esitetään eri vuosikymmeninä?
- Miten tyttöjen ja poikien roolit eroavat toisistaan?
- Näkyvätkö seksuaalivähemmistöt aapisissa?

5.2 *Aineisto*

Tutkimuksemme kohteena ovat aapisten kuvitukset. Koulun ja sitä kautta aapisten tarkoituksena on kasvattaa lapsia toimimaan oman aikakautensa arvojen mukaan. Lapsille suunnatut tekstit, olivat ne sitten kirjallisia tai kuvitettuja näyttävät aikakauden arvot ja ihanteen kulttuurisesta sisällöstä ja sen historiallisesta muuttumisesta. (Koski 2001, 10–12.) On tärkeää pohtia arvoja ja

ihanteita, joiden kulttuurisesti koetaan suuntaavan hyvään elämään. Kiinnitämme aineistossamme huomiota siihen, miten aapisissa perustellaan oikeat arvot ja millainen ihannemaailma niissä luodaan. Lähdemme analyysissämme liikkeelle 1950-luvun aapisista, jotka omalta osaltaan rakensivat hyvinvointiyhteiskuntaa. Kosken (2001) tekemän tutkimuksen mukaan lasten kasvatuksessa keskityttiin sotien jälkeisinä vuosikymmeninä hyvinvointivaltion rakentamisen ideaaleihin: ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon, yksilöllisyyteen sekä persoonan vahvuuksien korostamiseen. Tavoitteenamme on tuoda esiin aineistosta suomalaisen identiteetin, sukupuoliroolien ja perhemallin rakentaminen sekä niiden muutokset.

Valitsemaamme aineistoon kuuluu kaksi aapista kultakin vuosikymmeneltä 1950-luvulta tähän päivään. Päädyimme tähän rajaukseen, koska kandidaatintutkielmassamme *Miksi isä lukee lehteä? – Sukupuolijärjestysten muuttuminen aapisten kuvituksessa 1970-luvulta nykypäivään* huomasimme, että saman vuosikymmenen aapiset eivät juuri eronneet arvopohjaltaan toisistaan. Olennaista tutkimuksessamme ei ole aapisten suuri lukumäärä vaan pikemminkin yksittäisten aapisten sisältö. Keskitymme erityisesti kuvitukseen, sillä kuvat tavoittavat kaikki oppilaat heidän lukutaidostaan riippumatta. Kuvalle on annettu monissa länsimaisissa taideteorioissa erityinen asema verrattuna kieleen ja muuhun representaatioon. Kuva näyttää eli kertoo visuaalisesti mitä tapahtuu. Verrattuna sanoilla kertomiseen, näyttämisen koetaan olevan voimakkaampi ja todellisempi keino välittää viestejä. (Mikkonen 2005, 17.)

Aapinen on ollut kautta peruskoulun historian kirja, johon jokainen oppilas törmää koulun aloittaessaan. Kosken (1999) mukaan aapiset ovat kirjoja, jotka lapsi saa itselleen yhteiskunnalta merkinä siitä, että hän on astunut tielle, joka johdattaa oppilaan kohti aikuisuutta. Näin ne ovat tärkeitä kulttuurisia symboleja. Aapisen kanssa vietetään ensimmäisenä kouluvuotena aikaa enemmän, kuin minkään muun oppikirjan kanssa. Näin ollen aapisen tarjoamat sisällöt, teksti ja kuva, ovat erityisen näkyvässä asemassa koulupäivien aikana. Aapisiin luodaan ihanteellinen maailma, jossa vaikeista tilanteista selvitään toimimalla oikein. Tässä maailmassa on säännöt oikealle ja väärälle sekä hyvän saavuttamiselle ja säilyttämiselle. (Koski 1999, 22.) Aapisen sisällöt ovat usein koulussa esillä muuallakin kuin oppikirjoissa, kuten kirjainkortteina, julisteina, peleinä ja lauluina. Ensimmäisen kouluvuoden aikana aapisten hahmot opitaan tuntemaan perusteellisesti ja usein niiden kanssa seikkaillaan vielä seuraavankin kouluvuotena. Moni muistaa oman aapisensa hahmot vielä aikuisiälläkin. Ei siis ole aivan merkityksetöntä, millaisia roolimalleja aapisen hahmot oppilaille tarjoavat tai millaisia sukupuolinnormeja aapiskirjan tekstit ja kuvat tuottavat.

Valitsemaamme aineistoon kuuluvat seuraavat aapiset:

1950-luku

Kemilä, D. & Kuosmanen, P. 1950. *Luen ja kerron*. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus. Kuvittanut Helga Sjöstedt.

Haavio, M., Konttinen, A. & Oksala, O. 1955. *Iloinen aapinen*. 14. muuttumaton painos. Porvoo: WSOY.

1960-luku

Airola, I., Somerkivi, U. & Tynell, H. 1967. *Lasten oma aapinen*. 11. painos. Helsinki: Otava. Kuvittanut Usko Laukkanen.

Knuuttila, S., Kääriäinen, H., Turunen, M. & Voutilainen, T. 1968. *Aapinen*. 2. painos. Helsinki: Weilin+Göös. Kuvittanut Kylli Koski.

1970-luku

Kallio, E. & Merenkylä, L. 1974. *Peruskoulun aapinen*. 2. painos. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus. Kuvittanut Katriina Viljamaa-Rissanen.

Eskola, E. & Markkula, M. 1978. *Tavuaapinen*. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus. Kuvittanut Maija Kivinen.

1980-luku

Miettinen, M., Sauvo, T., Karppi, S. & Töllinen, M. 1981. *Aapiskukko*. Espoo: Weilin + Göös. Kuvittanut Tini Sauvo.

Harjola, T., Linna, H., Mäkipää, P. & Vuorensola, L. 1987. *Aapinen*. Porvoo: WSOY. Kuvittanut Maija Ranta.

1990-luku

Huovi, H., Wäre, M., Töllinen, M. & Lemmetty, J. 1994. *Iloinen aapinen*. 4.-6. painos. Espoo: Weilin + Göös. Kuvittanut Jukka Lemmetty.

Harjola, T., Julkunen, M.-J., Mäkipää, P. & Olin, A. 1994. *Aapisten aapinen*. 2. painos. Porvoo: WSOY. Kuvittanut Erkki Alanen.

2000-luku

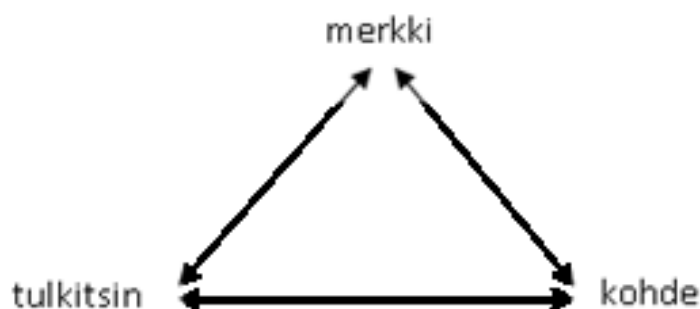
Wäre, M., Lerkkanen, M-K., Suoranta-Hollo, L., Korolainen, T., Parkkinen, J., Kirkkopelto, K. & Ketonen, R. 2007. ***Pikkumetsän aapinen***. Helsinki: WSOY. Kuvittanut Katri Kirkkopelto.

Kilpimaa-Lipasti, N., Komulainen, M., Leskinen, P., Nikkinen, I., Bagge, T. & Savolainen, S. 2008. ***Kirjakuja 1 Aapinen***. Helsinki: Tammi. Kuvittanut Salla Savolainen.

6 AINEISTON ANALYYSI

6.1 Piercen semioottinen merkkiteoria

Seppänen (2006) muistuttaa, ettei ole vain yhtä semiotiikkaa, vaan on useita eri semiotiikkoja. Sekaannusten välttämiseksi olisi aina määriteltävä tarkasti puhutaanko merkistä saussurelaisessa vai peircelaisessa merkityksessä. Tässä tutkimuksessa keskitymmekin nimenomaan C.S. Peircen semioottiseen merkkiteoriaan. Amerikkalainen pragmatistifilosofi C.S. Peirce, jonka laajasta filosofiasta semiotiikka muodostaa vain pienen osan, esitti teoriansa jo 1800-luvun loppupuolella, mutta se löydettiin oikeastaan vasta 1930-luvulla. Peircen teoria ikonisista, indeksisistä ja symbolisista merkeistä soveltuu erityisen hyvin kuvallisen ilmaisun tarkasteluun. (Hietala 1993, 33.) C.S. Peirce koki, että merkin, sen käyttäjän ja ulkoisen todellisuuden välillä sijaitsee kolmiosuhde ja ne voidaan ymmärtää vain suhteessa toisiinsa (Fiske 1992, 63–65).



KUVIO 1. Peircen merkkikolmio (Fiske 1992, 176)

Peircen merkkikolmion kärjet muodostuvat tulkitsejasta, merkistä ja kohteesta, joita yhdistävät toisiinsa kaksisuuntaiset nuolet, jotka korostavat sitä, ettei termejä voi ymmärtää toisistaan irrallisina. Merkki viittaa itsensä ulkopuolelle olevaan kohteeseen eli kuvaa jotain jo olemassa olevaa. Tulkitseja on puolestaan merkin käyttäjän mieli, jota merkki ”puhuttelee.” Tulkitseja on

käsitteenä vaikea eikä sitä tule sekoittaa merkin käyttäjään. ”Kyse on aineettomasta käsitteestä, jonka merkki ja sen käyttäjän kokemus luovat” tiivistää Fiske (1992,64.)

C.S. Peirce on määritellyt erilaisia merkkejä ja sitä, miten merkit ovat suhteessa objektiinsa. Nämä merkit ovat ikoni, indeksi ja symboli. Ikonisessa merkissä olennaista on ymmärtää, että se ja sen objektin välinen suhde perustuu samankaltaisuuteen. Esimerkiksi kissan kuva on kissan ikoninen merkki, liikennemerkki ”mutka” on ikoninen merkki, koska siinä on jotain samaa kun sen kuvaamassa kohteessa, samoin passikuva on ikoninen merkki, koska siinä pyritään saamaan mahdollisimman yhdennäköinen kuva objektiinsa. (Tarasti 1990, 29–30.) Ikonisen merkin tarkoitus on olla suhteessa objektiin mahdollisimman samankaltainen ja tunnistettava. Merkin ikoninen suhde objektiinsa voi perustua laatujen ja suhteiden samankaltaisuuteen, mutta myös metaforiseen rinnastettavuuteen. Ikonisuus on yleinen ja usein hallitseva piirre tietyissä visuaalisen esityksen muodoissa kuten valokuvissa, tv-uutisissa, kotivideoissa. (Mikkonen 2005, 30.) Indeksissä merkissä suhde objektiinsa perustuu jatkuvuuteen, tunnistettavaan syy- ja seuraussuhteeseen. Siinä merkit edustavat jotain asiaa todellisen olemassa olevan yhteyden kautta, joka niillä on objektiinsa. Indeksinen merkki ja sen edustama objekti siis jakavat jonkin asian keskenään. (Mikkonen 2005, 30–31.) Esimerkiksi, kun joku koputtaa ovelle, se on merkki siitä, että joku on oven takana, samoin savu on merkinä siitä, että jossain on tulta, kyynel puolestaan merkitsee surua (Tarasti 1990, 29–30). Indeksiset merkit ovat usein meille itsestään selviä, kuten esimerkiksi lämpömittarin lukema lämpötilasta. Lämpömittari osoittaa hyvin indeksisen merkin kulttuurisidonnaisen luonteen, sillä jos ei tunne mittaria ei myöskään tunne semioottista viittaussuhdetta. (Hietala 1993, 33.) Symboli on merkkilaji, jossa suhde merkin ja objektin välillä on pelkästään tietyn säännön tai sopimuksenvarainen. Käyttäjän tulee osata suhteuttaa ja käyttää merkkejä konventioiden mukaisesti. (Mikkonen 2005, 31.) Tästä esimerkkinä on kirjoitettu kieli, aakkosten merkitys tulee olla selvillä, jotta kirjoitusta pystyy lukemaan. Toisaalta esimerkiksi hakarististä on vuosikymmenten aikana muodostunut symboli, joka edustaa tiettyä arvomaailmaa.

6.2 Mitä kuvat kertovat ajastaan

Aapisia analysoidessamme, tutkimme ainoastaan kirjojen kuvitusta, eritoten sitä, millaisia hahmoja aapisista löytyy. Analyysin kvantitatiivisessa osuudessa laskimme kustakin aapisesta feminiinisten, maskuliinisten sekä neutrien hahmojen lukumäärät. Tutkimuksessamme painottuu kuitenkin kvalitatiivinen osuus, joten pelkkien laskennallisten lukumäärien sijaan keskityimme siihen, miten sukupuolta on kuvissa esitetty. Analyysin kvalitatiivisessa osassa tutkimme maskuliinisten ja

feminiinisten hahmojen ominaisuuksia sekä käyttäytymistä, pyrkimyksenämme löytää aapisista niissä olevat sukupuolten representaatiot. Kuvituksessa päähuomioimme keskittyi suuriin, yli puolen sivun kokoisiin kuviin. Jätimme huomioimatta kirjainten opetteluun liittyvät pienet kuvat sekä tekstidialogin vuoroja osoittavat kuvat. Valitsimme kustakin aapisesta niille tyypillisimmät kuvituskuvat. Valitut kuvat edustavat tietyn aikakauden teemoja sekä arvoja ja toistuvat lähes samankaltaisina läpi koko aapisen. Päädyimme tähän ratkaisuun, sillä kuvamateriaalia on aapisissa runsaasti, eikä kaikkien kuvien perusteellinen analysoiminen olisi tuonut tämän tutkimuksen tuloksiin merkittävää muutosta. Aukeamia hallitsevat suuret kuvat kiinnittävät oppilaiden huomion pieniä kuvia helpommin. Suuret kuvat tukevat aapisten tarinoita ja kuvaavat usein aapisten päähenkilöiden elämää, näin ollen niiden estetisointiin sekä emotionaalisiiin sisältöihin on todennäköisesti kiinnitetty kuvitusta suunniteltaessa enemmän huomiota. Tämä voi osaltaan vaikuttaa siihen, millaisia tulkintoja oppilaat voivat kuvista muodostaa. (ks. Hannus 1996, 36–37.)

Tutkimuksessamme analysoimme erityisesti sitä, miten sukupuolta ja sukupuolijärjestyksiä on aapisissa kuvattu; millaisia, mielestämme tyypillisiä, sukupuolirooleja kummallekin sukupuolelle kuvissa annetaan. Aapisten hahmot ovat merkkejä, joihin liittyy sukupuoleen kytkeytyviä merkityksiä, naisen ”naismaisuus” ja miehen ”miesmäisyys”. Tulkitsemme hahmot miehiksi tai naisiksi sen mukaan, millaisia sukupuoleen liittyviä mielikuvia merkkeihin liitetyt ominaisuudet meissä herättävät. (Seppänen 2006, 88.) Aapisten ihmishahmojen sukupuolet oli erotettu toisistaan sellaisten seikkojen avulla, jotka olemme oppineet tulkitsemaan joko naisiin tai miehiin liittyviksi. Samoin joillekin satu- ja eläinhahmoille on kuvituksissa annettu sukupuoli sukupuoleen kytkeytyvien merkitysten kautta. Feminiinisillä ja maskuliinisilla hahmoilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa sekä ihmishahmoja että sukupuolen saaneita eläin- ja satuhahmoja. Osa eläin- ja satuhahmoista oli sukupuoleltaan neutraaleja, näiden hahmojen sukupuolta oli mahdotonta päätellä ainoastaan kuvituksen perusteella. Osassa aapisista esiintyi myös ihmishahmoja, joiden sukupuolta oli mahdotonta saada selville ulkonäön perusteella. Kutsumme tällaisia hahmoja tutkimuksessamme neutreiksi.

Tutkimuksemme kvantitatiivisesta osuudesta selviää (ks. taulukko 1), että jokaisen aapisen kuvituksesta löytyy sekä feminiinejä että maskuliinisia ja neutraaleja hahmoja. Yksittäisten kuvien analysoinnin lisäksi halusimme selvittää, kumpi sukupuoli on aapisissa mahdollisesti vahvemmin esillä. Huomasimme, että erot sukupuolten määrissä eivät ole valtavan suuria, maskuliinisia hahmoja (38 %) esiintyy aapisissa yhteensä kuitenkin selvästi enemmän kuin feminiinisiä hahmoja (27 %). Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tarkastelemissamme aapisissa kuvituksessa esiintyvien maskuliinisten hahmojen prosenttiosuus on suurempi kuin feminiinisten hahmojen. Poikkeuksen

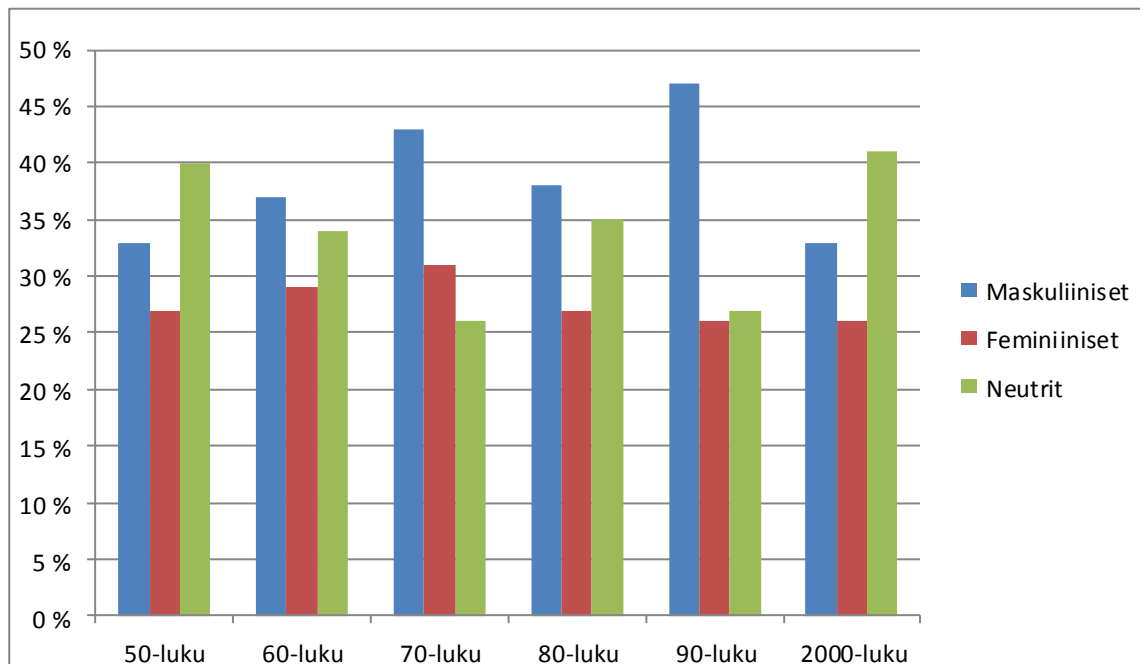
tässä tekee Luen ja kerron aapinen vuodelta 1950, jossa feminiinisiä hahmoja esiintyy enemmän. 50-luvun Iloisessa aapisessa, 60-luvun sekä 80-luvun Aapisessa ja Kirjakuja 1 aapisessa neutraalien hahmojen osuus on kuvituksessa kaikkein suurin. Näissä aapisissa esiintyy paljon eläin ja mielikuvitusahmoja. Maskuliinisten ja feminiinisten hahmojen lukumäärien ero on pienin Luen ja kerron aapisessa (1 %), 60-luvun Aapisessa (3 %) sekä Kirjakuja 1 aapisessa (3 %), suurin tämä ero on puolestaan Aapisten aapisessa (28 %). Suhteessa eniten feminiinejä hahmoja on esitetty Luen ja kerron aapisessa (38 %), vähiten puolestaan 1950-luvun Iloisessa aapisessa.

		Maskuliiniset hahmot	Feminiiniset hahmot	Neutraalit hahmot	Yhteensä
50-luku	Luen ja kerron	173 37 %	180 38 %	115 25 %	468
	Iloinen aapinen	195 30 %	119 18 %	333 52 %	647
60-luku	Lasten oma aapinen	239 42 %	174 31 %	149 27 %	562
	Aapinen	173 31 %	157 28 %	232 41 %	562
70-luku	Peruskoulun aapinen	98 47 %	76 37 %	34 16 %	208
	Tavuaapinen	123 40 %	82 27 %	103 33 %	308
80-luku	Aapiskukko	268 41 %	195 30 %	191 29 %	654
	Aapinen	139 33 %	96 23 %	190 45 %	425
90-luku	Iloinen aapinen	147 37 %	122 30 %	133 33 %	402
	Aapisten aapinen	438 52 %	206 24 %	202 24 %	846
2000-luku	Pikkumetsän aapinen	135 38 %	93 26 %	130 36 %	358
	Kirjakuja 1 aapinen	163 29 %	144 26 %	248 45 %	555
Yhteensä		2291 38 %	1644 27 %	2151 35 %	6086

TAULUKKO 1. Maskuliinisten, feminiinisten ja neutraalien hahmojen esiintyminen aapisissa

Kaaviossa 2 on tarkasteltu maskuliinisten, feminiinisten ja neutraalien hahmojen yhteenlaskettuja lukumääriä kullakin vuosikymmenellä. Kaaviosta käy ilmi, että maskuliinisten hahmojen määrä aapisissa on suurin 90-luvulla, vähiten maskuliinisiä hahmoja esiintyy aapisissa puolestaan 50-luvulla. Feminiinisten hahmojen määrä on ollut tarkastelemissamme aapisissa suurin 70-luvulla ja

pienin 2000-luvun aapisissa. Neutraaleja hahmoja on ollut paljon sekä 50-luvulla että 2000-luvun aapisissa.



TAULUKKO 2. Maskuliinisten, feminiinisten ja neutraalien hahmojen prosenttiosuudet vuosikymmenittäin

Kuten taulukosta 1 ja 2 käy ilmi, maskuliinisia hahmoja oli kaikkien vuosikymmenien aapisissa eniten. Maskuliinisten hahmojen suurempi määrä voi näyttäytyä lapsille miessukupuolen voimakkaampana asemana yhteiskunnassa.

Laadullista analyysiä tehdessämme kiinnitimme huomiota siihen, millaisia tyypillisiä piirteitä aapisissa on annettu feminiineille ja maskuliinisille hahmoille. Analysoimme, millaisissa rooleissa äiti ja isä on esitetty sekä sitä, miten tyttöjen ja poikien roolit eroavat toisistaan ja ovatko he kuvituksessa samanarvoisessa asemassa. Tutkimme, millaisia ammatteja kummankin sukupuolen edustajille on annettu ja millaisiksi perheet on aapisissa kuvattu. Seuraavaksi esittelemme valitsemamme kuvat sekä analysoimme niitä yllä mainittujen teemojen valossa aina vuosikymmen kerrallaan.

6.2.1. 50-luku ja maaseudun idylli



Kuva 1 Luen ja kerron 1950, s. 6

Valitsemisamme 50-luvun aapisissa Luen ja kerron (1950) ja Iloinen aapinen (1955) näkyy maalaiselämä ja voimakas perhekeskeisyys. Molempien vuosikymmenien aapisten kuvituksesta on pääteltävissä, että perheeseen kuuluu isä ja äiti sekä useampi lapsi. Perhe on kiinteä ja heidän elämänpiirinsä on rajattu. Perhe liikkuu kodin piirissä sekä lähiluonnossa. Useimmissa kuvissa esitetään lapset vähintään toisen vanhemman seurassa (kuva 1). Ihmisten elämä on sidottu maatalouden piiriin ja kuvat käsittelevät pääosin erilaisia maatalan töitä. 50-luvun aapisissa hahmot on kuvattu usein ulkotiloihin ja puhtaaseen luontoon. Ulkona puuhailu, leikkiminen, uiminen, onkiminen ja sadonkorjuu ovat molemmissa analysoimisamme aapisissa kuvien toistuvana teemana. Kuvituksessa korostetaan työntekoa sekä yhdessä toimimista. Laine (2002) on tehnyt samansuuntaisen huomion omassa tutkimuksessaan, jossa hän toteaa 50-luvun aapisissa olevan uutteria työntekijöitä sekä oikeudenmukaisia vanhempia. Laineen (2002) mukaan myös vanhempien auttamisen tärkeys näkyy lasten leikin rinnalla. Aapisissa korostui 50-luvulla vielä selvästi isänmaan ja luonnon kunnioittaminen. Tämä näkyy osaltaan aapisten kuvituksessa, jossa agraarinen elämä ja maaseudun kansakoulut luovat ideaalia elämäntapaa ja kunniallisia kansalaisia. (Koski 2001, 62.)



Kuva 2 Iloinen aapinen 1955,

Kuvista (kuvat 1 ja 2) voidaan huomata, että 50-luvun aapisissa sukupuolille on annettu selkeät ulkoiset merkit ja sukupuoli on helppo erottaa toisistaan. Kuvituksissa esiintyvät aktiiviset hahmot ovat pääosin ihmisiä. Sukupuolettomat, neutraalit, hahmot ovat maalaiselämän arkeen liittyviä eläimiä, joille ei kuvissa ole annettu omaa persoonaa tai sukupuolta. Sukupuolet on kuvituksessa erotettu toisistaan mm. pukeutumisen ja hiusmallin avulla. Maskuliinisilla hahmoilla on kuvissa poikkeuksetta housut ja lyhyet hiukset. Feminiinisillä hahmoilla puolestaan mekko ja pidemmät hiukset. Miehillä ja naisilla on kuvissa (kuvat 1 ja 2) myös erittäin selkeä roolijako kodin töissä; miehet hoitavat raskaammat työt pellolla ja kauempana kodin pihapiiristä, naiset hoitavat kotia ja lapsia.

Analysoidessamme kuvaa 1 Peircen merkkiteorian mukaan huomaamme, että kuvasta löytyy kaikki merkkiteorian merkit. Kuvasta löytyy ikonisia merkkejä, joiden tarkoitus on tehdä kuvassa olevista asioista selkeästi tunnistettavia. Aiemmin kerroimme, että ikonisen merkin tarkoitus on olla suhteessa objektiin mahdollisimman samankaltainen ja tunnistettava. Merkin ikoninen suhde objektiinsa voi perustua laatujen ja suhteiden samankaltaisuuteen, mutta myös metaforiseen rinnastettavuuteen. (Mikkonen 2005, 30.) Kuvassa 1 on pyritty kuvaamaan tunnistettavasti ympärillä olevaa luontoa, askareita sekä ihmisiä. Tunnistamme järven, metsän, talot, ihmisten sukupuolen sekä tiedämme, mitä töitä ihmiset kuvassa tekevät. Vaikka itse en ole ikinä nostanut verkkoja järvellä, tunnistan toiminnan kuvasta. Ikoniset merkit ovat selkeitä ja ne rakentavat kuvan katsojalle vahvan mielikuvan. Tätä jo valmistettua mielikuvaa lähdetään voimistamaan indeksisillä merkeillä. Indeksissä merkissä sen suhde objektiinsa perustuu jatkuvuuteen, tunnistettavaan syy- ja seuraussuhteeseen. Siinä merkit edustavat jotain asiaa todellisen olemassa olevan yhteyden kautta, joka niillä on objektiinsa. Indeksinen merkki ja sen edustama objekti siis jakavat jonkin asian keskenään. (Mikkonen 2005, 30–31.) Lähdemme rakentamaan kuvassa näkyvistä asioista indeksisien merkkien kautta tarinaa. Kuvassa näkyy mies, nainen, tyttö ja poika, joten nopeasti

oletamme, että kyseessä on perhe, joka on ulkona yhdessä tekemässä töitä. Näemme kuvasta, että nainen pesee pyykkiä, jolloin päätelemme, että pian pyykki on puhdasta ja ajattelemme, että nainen varmaan huolehtii kodin puhtaudesta. Kuvassa näemme myös miehen nostavan verkkoja, jolloin päätelemme verkoista nousevan kalaa, joten mies on se joka hoitaa perheelle ruokaa. Jo tässä vaiheessa olemme löytäneet sukupuolille tietyt mallit; naiset ja miehet näyttävät tietynlaisilta, jotta heidät voidaan tunnistaa (ikoni) ja heidän tekonsa ovat osana tiettyä syy- ja seuraussuhdetta, jonka mukaan roolit rakentuvat (indeksi). Indeksinen merkki, kuten koputus kertoo meille, että oven takana on joku ja samalla tavalla kuva tietyistä toimintamalleista (mies rakentaa taloa tai nainen hoitaa lasta) antaa viitteen siitä, millainen on sukupuolten tehtävä laajemmassakin mittakaavassa osana yhteiskuntaa.

Lisäksi voimme tutkia kuvan 1 kuvitusta symbolien kautta. Symboli on merkkilaji, jossa suhde merkin ja objektin välillä on pelkästään tietyn säännön tai sopimuksenvarainen. Käyttäjän tulee osata suhteuttaa ja käyttää merkkejä konventioiden mukaisesti (Mikkonen 2005, 31). Symboli voi siis olla mikä tahansa sopimuksenvarainen asia aina kirjoitetun kielen aakkosten merkityksestä lähtien jonkin tietyn alakulttuurissa esiintyvän merkin tai värin merkitykseen. Pääasia symbolisessa merkissä on, että tietty asia (esim. kyyhkynen) edustaa jotain tiettyä ajatusta (rauhaa) ihmisille, jotka elävät tietyssä kulttuurissa (länsimaissa). Lähes kaikissa tutkimisiamme aapisissa vahvasti näkyvät symboliset merkit liittyvät sukupuolten kuvaukseen ja siihen, miten sukupuolet erotetaan kuvituksessa toisistaan. Sukupuolet on merkitty miehiksi ja naisiksi hiusten pituuden, vaatteiden ja värien avulla. Mitä pidemmät hiukset kuvatulla hahmolla on, sen todennäköisemmin se on feminiininen, housut ja sininen väri kuvastavat usein miestä ja hame ja lämpimät värit puolestaan naista. Näistä kolmesta symbolista: vaatteet, hiukset ja värit, on väri se mikä saa vapaasti liikkua sukupuolelta toiselle. Hiukset ja vaatetus puolestaan ovat hyvin vahvasti sidoksissa sukupuoleen. Kuvassa 1 näkyikin, että vahvimmin sukupuolet tunnistetaan juurikin hiusten pituuden ja vaatetuksen perusteella.

Tarkastellessamme kuvaa 1 voimme pohtia, mitä sukupuolten tekemät askareet edustavat; miespuoliset hahmot näkyvät ensin kaukana horisontissa, veneessä liikkuen ja naispuoliset hahmot puolestaan on kuvattu lähelle kotia, jossa he pysyvät paikallaan. Miespuolisten hahmojen asettelu kauemmas ja aktiivisiksi toimijoiksi edustaa vapautta ja liikkuvuutta. Naispuoliset hahmot puolestaan on asetettu lähelle ja staattisesti, joka antaa mielikuvan rajatummasta, mutta samalla turvallisemmasta asemasta. Naiset hoitavat kotia ja myös pysyvät kodin piirissä, miehillä puolestaan on annettu vastuu ruoan hankkimisesta, joka antaa heille enemmän tilaa liikkua ja tutkia maailmaa. Sukupuolten roolitus lienee meille niin normien mukainen, että on hyvä vaihtaa hetkeksi ajatuksissaan sukupuolten tekemiset keskenään. Huomaamme, että jostain syystä ajatus

siitä, että miespuoliset hahmot olisivat pyykkäämässä ja naispuoliset hahmot nostamassa kalaa ei tunnu luontevalta. Luodut sukupuoliroolit ovat läpinäkyviä ja niitä ei ole aina helppo löytää.

Tähän yhteyteen on helppo liittää jo aiemmin mainittu Barthesin ajatus kuvan denotaatiosta ja konnotaatiosta. Denotaatio viittaa kuvan ilmeisiin merkityksiin, mutta mikään kuva ei kuitenkaan ole vain kuva, vaan niihin liittyy aina omia mielikuviamme. Konnotaatio perustuu juuri tähän merkityksen ylijäämään. Fisksen (1992) mukaan konnotaatio ”kuvaa vuorovaikutusta, joka syntyy, kun merkki kohtaa käyttäjiensä tuntemukset tai mielenliikkeet sekä kulttuuriset arvot.” Esimerkiksi näissä vanhoissa suomalaisissa aapisissa on kuvitettuja ajatuksia, jotka ovat kulkeneet sukupolvelta toisille ja hiljalleen luoneet meille vahvoja mielikuvia maamme menneisyydestä ja siihen liittyvistä toimintatavoista ja rooleista. Vaikka itse en ole ollut todistamassa maalaiselämää, tiettyjen kuvien ja niistä rakennettujen myyttien avulla minulla on siitä vahva mielikuva. Vaikka en tiedä millainen rooli naisilla ja miehillä on 1950-luvulla maaseudulla ollut, on konnotaationi luonut minulle siitä valmiin tarinan.



Kuva 3 Iloinen aapinen 1950, s.18



Kuva 4 Iloinen aapinen 1950, s. 20

Kuvista 3 ja 4 käy ilmi vastakkaisille sukupuolille annetut erityispiirteet; poikien leikit ovat kuvituksessa selvästi vauhdikkaampia ja voimaa vaativampia, kuin tyttöjen leikit. Pojat ja tytöt on kuvattu saman kuvankin sisällä pääosin erilaisissa toimissa (kuvat 1 ja 2). Tyttöjen puuhat keskittyvät eläinten ja nukkejen hoivaamiseen sekä äidin auttamiseen. Nämä puuhat ja leikit valmistavat tyttöjä tulevaan äidin rooliin. Pojat puolestaan onkivat, kilpailevat keskenään, ratsastavat ja pelaavat pallolla. Pojat kasvavat näin voimakkaiksi miehiksi ja tutustuvat jo lapsena kodin pihapiirin ulkopuoliseen maailmaan. Kun tytöt ja pojat kuvataan samoissa askareissa, ovat he yleensä kodin piirissä tai auttamassa vanhempia.

Kaikki kuvissa olevat asiat ovat tunnistettavia eli ikonisia ja tällä tavoin suorittavat tehtävänsä. Esimerkiksi ihmishahmot kuvissa 3 ja 4 noudattavat kulttuurimme määritelmiä siitä, millainen on feminiininen ihminen ja millainen maskuliininen ihminen. Symbolien avulla huomaamme, että kuvan 3 ihmishahmot ovat poikia, koska heillä on lyhyet hiukset ja housut. Kuvassa 4 hahmoilla on pidemmät hiukset ja mekot, joten oletamme heidän olevan tyttöjä. Myös kuvien 3 ja 4 ympäristöt on helppo tunnistaa. Kuvassa 3 pojat ovat ulkona, taustalla näkyy puita ja vettä. Kuva 4 taas kertoo heti, että tytöt ovat sisätiloissa. Kuvaa katsoessamme näemme seinät ja ikkunan, josta näkyy vain hieman vihreää, tästä päätelemme ulkona olevan lehtipuita. Kuvassa näkyy hella, jonka päällä höyryää pata, keittiön pöytä jossa on kahvipannu ja kuppi, penkit ja hylly sekä katossa oleva lamppu. Tytöt istuvat penkeillä ja heillä molemmilla on nuket sylissään. Jos mietimme tyttöjen ja poikien toimintaa indeksien kautta, huomaamme, että ne poikkeavat toisistaan huomattavasti.

Tunnistamme kuvasta 3, että pojat juoksevat kilpaa. Ensimmäisenä juoksevan pojan hiukset ovat päätä myöten ja päätelemme, että hän juoksee niin lujaa, että hiukset pyyhkiytyvät pois kasvoilta. Osa pojista seisoo tien laidalla kädet ilmassa ja suu auki, josta voimme todeta, että he huutavat ja kannustavat juoksijoita. Tutkiessamme kuvan 3 kuvitusta indeksien kautta huomaamme, että kuva kertoo nopeudesta (juoksu), ja metelistä (huutaminen, kannustus). Lisäksi kuvassa olevat seitsemän poikaa ovat yhdessä ulkona, joten päätelemme heidän olevan keskenään kavereita. Kuvasta 3 nousee esille aktiivisuus ja vauhdikkuus. Kuvasta 4 puolestaan voimme nähdä, että tytöt ovat kahdestaan, he istuvat, heidän suunsa ovat auki ja hymyssä. Kattilasta nousee höyryä, joten se kertoo meille ruoan olevan kuumaa. Kuva 4 antaa meille indeksien kautta mielikuvan siitä, että tytöt juttelevat rauhassa keskenään (levolliset asennot, katsekontakti, suut auki) ja samaan aikaan hellalla porisee ruoka (höyry kattilan yllä).

Symboleiden avulla analysoidessamme esiin nousee lisää asioita, jotka erottavat tyttöjen ja poikien maailmoja toisistaan. Kuvassa 3 näemme, että pojat ovat ulkona ja maisema on avara, taustalla siintää järvi ja horisontti. Jos vertaamme tätä avaraa ympäristöä kuvaan 4 huomaamme, että siinä tytöt ovat rajatussa sisätilassa, josta ulos näkee vain pienestä ikkunasta. Luonto ja avara maa symboloivat tuntematonta ja vapautta. Sisätilat puolestaan symboloivat rajattua elinpiiriä, mutta myös turvaa. Kuvassa 3 muita symboleita lienee ainakin jänis, joka länsimaissa edustaa nopeutta. Kuvassa 4 on paljon lämpöä ja kodin turvaa symboloivia asioita; keittiön koetaan usein olevan kodin sydän, lämmin ruoka ja kahvi liitetään kotiin ja usein naisten töihin, vauvanuket tyttöjen sylissä tuovat mieleen hoivan ja äidillisyyden. Kaikki Peircen merkkiteorian merkit linkittävät suoraan konnotaatioon.



Kuvat 5 ja 6 Luen ja kerron 1950, s. 33 ja 56

Aikuisten rooli jää molempien 50-luvun aapisten kuvituksissa lapsia vähäisemmäksi. Kuvatut aikuiset liittyvät yleensä perheen piiriin, ollen isä, äiti tai isovanhemmat. Vaihtoehtoisesti aikuiset ovat jonkin ammatin edustajia, kuten opettaja, kauppias tai linja-autonkuljettaja. Kosken (2001) mukaan isä ja äiti ovat 50-luvulla kuvatta puhtaan sukupuolistereotypian mukaan, jolloin molemmille on annettu omat lastenkasvatustehtävänsä. Äiti nähdään rakastavana, huolehtivana ja tunteellisena hahmona. Isän tehtäviin kuuluu työn tekeminen ja näin perheen elannosta huolehtiminen. Isä toimii oikeudenmukaisena perheen päänä rakastaen ja rangaisten.

Kosken kuvaamat isän ja äidin stereotypiat esiintyvät myös valitsemissamme kuvissa 5 ja 6. Äiti kuvataan molemmissa vuosikymmenen aapisissa kodin ja lasten parissa. Äidin tehtäviin kuuluvat lapsista ja eläimistä huolehtiminen, ruoan laitto sekä kevyemmät kotityöt. Isä nähdään kodin pihapiirin ulkopuolella maatalan raskaammissa töissä kuten heinäpellolla, kalassa ja

kyntötöissä. Lapset ovat kuvissa usein äidin apuna ja äiti on lapsille läheisempi hahmo kuin isä. Isä on kyllä läsnä lasten elämässä ja toimissa, mutta jää fyysisesti etäisemmäksi kuin äiti.

Kuvat 5 ja 6 nekin toistavat jo edellä havaittua mallia siitä, miten sukupuolet ja niiden toiminta kuvataan. Kuvassa 5 nähdään ikonisten merkkien kautta kaksi mieshahmoa kuvattuna ulkona, toisen taluttaessa hevosta ja toisen ratsastaessa sillä. Toinen hahmoista on selvästi aikuinen ja toinen lapsi. Indeksien avulla voimme päätellä, että kyseessä on isä ja poika, jotka ovat yhdessä liikkeellä. Symbolisesti näemme taas luonnon, joka kuvastaa vapautta ja hevosen, joka usein nähdään voiman ja vapauden merkkinä. Isä ja poika ovat yhdessä toimimassa, mutta he eivät ole kovin lähekkäin eikä heillä ole katsekontaktia. Isä on kuvattu hahmona, joka johtaa tilanetta hevosta taluttaen, pojan istuessa hevosen selässä.

Kuvassa 6 ollaan todennäköisesti sisätiloissa. Kuvassa näkyy nainen, jolla on sylissään ruokakulho ja kauha, istumassa jakkaralla vieressään poika, jolla on kirja sylissään. Lattialla istuu kissa ja kissan vieressä näkyy lankakerä. Indeksien merkkien avulla voidaan päätellä, että kyseessä on äiti ja poika. Kuvassa näkyviä symboleita ovat äidin kädessä oleva ruoka-astia ja kauha, kissa sekä lankakerä. Kaikki nämä elementit liittyvät tavalla tai toisella kotiin ja kodikkuuteen. Ruokakulho viittaa siihen, että äiti tekee ruokaa ja hoitaa kotia. Hän on turvallinen ja lämmin hahmo. Kissa ja lankakerä löytyvät myös kuvastossa, jossa korostetaan lämpöä, kodikkuutta ja turvaa. Äidin hahmo on asennoltaan hyvin seesteinen, jopa pysähtynyt. Pojan kädessä oleva kirja liitetään älyyn, kouluun ja opiskeluun. Voimme siis indeksien merkkien avulla päätellä pojan käyvän koulua. Äiti ja poika on asetettu lähekkäin ja poika katsoo suoraa äitiä kohti. Heidän välinsä vaikuttavat läheisimmiltä verrattuna kuvan 5. isän ja pojan suhteeseen, joka on kuvattu fyysisesti etäisemmäksi. Kuvat antavat vahvan mielikuvan siitä, millä tavalla naisten ja miesten roolit vanhempina eroavat. Äiti kuvataan passiivisena, mutta läsnäolevana, isä puolestaan on aktiivinen tekijä, mutta etäisempi lasta kohtaan.

Nämä kuvat vahvistavat oman kulttuurimme arvoja ja asenteita. Kuvat luovat konnotaation, josta voimme ottaa mallia rakentaessamme mielikuvaa vanhemmuudesta. Konnotaatiot liittyvät läheisesti myytteihin, jotka alkukantaisissa yhteisöissä selittävät asioita, joita on vaikea ymmärtää kuten elämä ja kuolema. Nykyaikaiset myytit linkittyvät esimerkiksi miesten ja naisten rooleihin (Seppänen 2006, 182). Aapisissa joita tutkimme, sukupuoliroolit nousevat voimakkaasti esille ja tuntuu, että niitä selitetään ja muokataan luonnollisiksi. Aapisten kuvat rakentavat maailman, jossa on luonnollista, että isät ovat etäisiä ja äidit puolestaan antavat lapselle sekä fyysistä että henkistä läheisyyttä. Tämä myytti näkyy aapisten kuvituksessa yllättävän pitkään. Lapsen ja isän suhde muuttuu läheisemmäksi vasta 1980-luvun aapisissa, mikä näkyy esimerkiksi vuoden 1981 Aapiskukossa (ks. kuva 34), jossa lapsi on ensimmäistä kertaa kuvattu isän syliin.



Kuvat 7 ja 8 Iloinen aapinen s. 52 ja 119

Aapisten opettajat ovat poikkeuksetta feminiinisiä hahmoja, kun taas kauppiaat ja autonkuljettajat ovat miehiä. Opettajat kuvataan lempeinä ja lapsia lähellä olevina hahmoina, jotka opastavat lapsia lukemiseen sekä luonnon arvostamiseen (ks. kuva 8). Kuvassa 8 on kuvattu useita hahmoja, jotka ovat helposti tunnistettavissa ikonisten merkkien myötä lapsiksi. Lasten sukupuoli selviää vaatetuksen ja hiusten pituuden perusteella. Vaatteet ja hiusten pituus toimivat symboleina ja kertovat, mitä sukupuolta kukin lapsi edustaa. Lapset ovat keskellä luontoa ja heidän mukanaan on nainen, joka seisoo kuvan laidassa. Indeksisten merkkien avulla voimme olettaa, etteivät kaikki kuvassa olevat lapset ole naisen omia, joten mieleen nousee nopeasti, että nainen on töissä. Kyseessä lienee siis opettaja.

Mielenkiintoista on verrata opettajan ja kauppiaan asemaa tutkimalla kuvitusta. Kuvassa 7 kauppias on asetettu keskelle kuvaa ja hänellä on suora kontakti edessään olevaa ihmiseen. Tässä kuvassa on myös hahmo, joka on kuvattu osoittamaan kunnioitusta kauppiasta kohtaan. Kauppias on kuvattu aktiivisena toimijana, jolla on tilanne hallinnassa. Kuvassa 8 puolestaan opettaja on asetettu kuvan reunaan, eikä hän ole keskiössä kuvan muihin hahmoihin nähden. Hän toimii ikään kuin passiivisena tarkkailevana voimana. Ammatit ovat selkeästi jaoteltu sukupuolille sopiviksi eli miehet toimivat ammateissa maskuliinisilla tavoilla (aktiivisuus, varmuus, etäisyys) ja naiset puolestaan feminiinisillä tavoilla (passiivisuus, lempeys, hoiva). Kolmas aapisissa esiintyvä ammatti eli autonkuljettajat jäävät etäisiksi hahmoiksi, mutta ovat kuitenkin selkeästi maskuliinisiksi tunnistettavissa. Autonkuljettajat ovat selkeän aktiivisia, sillä he liikkuvat jatkuvasti, kuljettavat ihmisiä ja hallitsevat ajoneuvojaan. Yleiskatsaus 50-luvun aapisten hahmoihin paljastaa, että kaikilla on selkeästi oma roolinsa ja tarkoituksensa. Aapisissa kuvattu kansa on homogeenista, kaikki hahmot ovat selkeästi tunnistettavissa ja sukupuolten roolit ovat selkeät, eikä niitä kyseenalaisteta.

6.2.2. 60-luku ja kaupungistuminen



Kuva 9 Lasten oma aapinen 1967, s.29

Analyysin kohteeksi valitsemissamme aapisissa kaupungistuminen alkaa näkyä vasta 60-luvun kirjoissa. Silti 1960-luvun Lasten omassa aapisessa (1967) ja Aapisessa (1968) näkyy edelleen myös agraarikulttuuri. 1960-luvulla kasvatuksen suunta muuttui uskonnon ja isänmaan tärkeyden korostamisesta maallisempaan suuntaan, jolloin ihmisten väliset suhteet nousivat tärkeiksi. Kasvatuksen perusteiksi tulivat 1960-luvulta lähtien kulttuuriliberalismi, tasa-arvo, ihmisoikeudet sekä hyvinvointivaltion rakentuminen. (Koski 2001, 71.) Analyysin kohteeksi valitsemissamme aapisissa nämä uudet arvot eivät vielä juuri näy. Lasten omassa aapisessa (1967) tämä johtuu osaltaan siitä, että teoksen ensimmäinen painos on ilmestynyt jo vuonna 1958. Aapisessa (1968) siirryttiin kuitenkin jo maaseudulta kaupunkiin päin ja perheen elämispiiri on laajentunut 1950-luvulta.

Kuvassa 9 nähdään selvästi, että 1950-luvulla kuvituksessa vallalla ollut maalaismaisema on vaihtunut kaupunkiin, tehtaan piippuihin ja kerrostaloihin. Korkeat rakennukset ja tehtaiden piiput ovatkin muodostuneet kaupungin symboleiksi. Tehtaat koetaan tehokkaiksi, suuriksi koneistoiksi ja kuvan 9 tehdas korostaa tätä mielikuvaa kookkailla rakennuksillaan ja savua puskevilla piipuillaan. Kaupunki puolestaan tuo konnotaation kautta mieleen ihmismassat, liikenteen ja kiireen, joten maalaismaiseman rauha ja hiljaisuus on jätetty 1960-luvulla kauas taakse. Kuvassa 9 silmiinpistävä asia on tehtaaseen menevä väki. Tunnistamme kuvasta ikoniset merkit eli tehtaan ja sinne kulkevat ihmiset, jotka kaikki ovat symbolien avulla (lyhyt tukka, housut, siniset vaatteet)

kuvattu miehiksi. Indeksisen merkin kautta päättellemme, että massa joka kulkee kohti tehdasta, on menossa sinne töihin. Konnotaatio antaa meille ajatuksen tehokkaista työläisistä, jotka tuovat leipää pöytään. Jäämme tuijottamaan kuvaa, joka kertoo meille, että tehtaaseen on menossa töihin ainoastaan miehiä. Missä siis ovat naiset?



Kuva 10 Aapinen 1968, s. 41

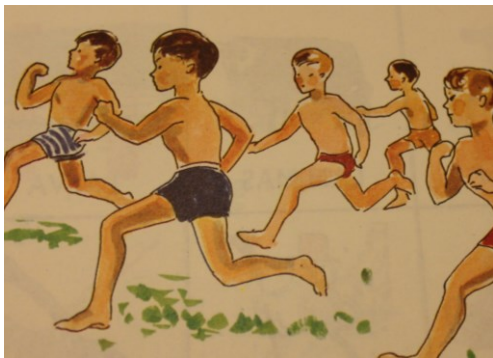
Tutkimissamme 1960-luvun aapisten kuvissa vanhempia ei esiinny yhtä paljon kuin 1950-luvun aapisissa. Äidin ja isän roolit ovat kuitenkin pysyneet ennallaan. Äiti toimii kodin piirissä ja hoivaa lapsia, isä puolestaan käy töissä kodin ulkopuolella. Aapisten kuvitus alkaa heijastella kaupungistumista ja teollistumista, jolloin työpaikat siirtyivät kodin ulkopuolelle. Työpaikkojen siirtyminen kodin ulkopuolelle eriarvoisti naisten ja miesten asemaa. Toisin kuin vielä 1950-luvun aapisten kuvituksessa, jossa koko perheen kuvataan maatilalla töissä, 1960-luvulla nainen jää kotiin miehen mennessä töihin (ks. kuva 10). Sukupuolten välinen työnjako on selvä ja vaikeasti murrettavissa, yhteiskunnallinen valta on keskittynyt miehille ja naiset keskittyvät pääosin hoivaamiseen (Lahelma 1992, 1). Tämä yhteiskunnallinen asetelma toistuu aapisissa läpi tulevien vuosikymmenten.

Kuvassa 10 näkyy jälleen sukupuolten kuvaamiseen käytettävät symbolit: vaatteet ja hiukset, jotka kertovat meille, että miehet ovat poistumassa ja naiset jäävät sisälle. Indeksisten merkkien perusteella ajattelemme, että kuvassa on perhe, sillä 1960-luku oli ydinperheiden aikakautta. Kuvassa toistuu jo aiemmissa aapisissa nähty (ks. kuvat 3,4,5 ja 6) sukupuolten rajaaminen omiin tiloihinsa. Miehet kuvataan usein ulos ja naiset sisätiloihin passiivisempiin toimiin. Kuvasta 10 voidaan nähdä, miten perheen miehet poistuvat kodin turvasta kohti ulkomaailmaa ja seikkailuja ja

naiset jäävät heiluttamaan ikkunasta. Kuvan konnotaatio viestittää miesten lähtevän reippaina tekemään töitä, hankkimaan elantoa tai opiskelemaan ja naisten jäävän kodin suojaan. Voidaan ajatella, että naiset halutaan pitää ikään kuin suojassa ulkomaailman haasteilta ja heille osoitetaan heidän oma paikkansa kotona hoitamassa lapsia ja taloutta.



Kuvat 11 ja 12 Lasten oma aapinen 1967, s. 10 ja 11



Kuvat 13 ja 14 Aapinen 1968, s. 26 ja 22

Lasten oman aapisen (1967) kuvitus toisintaa vahvasti 50-luvun aapisten maailmaa. Feminiiniset ja maskuliiniset hahmot on merkitty selkeästi omilla symboleillaan. Maskuliinisilla hahmoilla on housut sekä lyhyet hiukset, feminiinisillä hahmoilla puolestaan hame ja pidemmät hiukset (ks. kuvat 11 ja 12). Pitkät hiukset erottavat feminiiniset hahmot maskuliinisista hahmoista myös kuvissa 13 ja 14. Yleisesti aapisten pukeutumissa näkyy kuitenkin jo muutos, sillä myös osa feminiinisistä hahmoista on saanut housut. Silloin kun feminiinisellä hahmolla on kuvattu housut, on feminiinisyyttä korostettu jollain muulla naisellisuuteen liittyvällä symbolilla kuten pitkillä

hiuksilla, ruseteilla, tyttömaisilla leluilla tai feminiinisillä asennoilla. Kuvat 11, 12, 13 ja 14 osoittavat kuinka samanlaisina tytöt ja pojat kuvataan 1960-luvulla verrattuna 1950-lukuun. Ainoana erona voidaan huomata se, että 1960-luvulla myös tytöt kuvataan useammin kodin ulkopuoliseen maailmaan. Taulukosta kaksi (2) huomataan, että 1960-luvulla neutraaleja, sukupuoleettomia, hahmoja esiintyy aapisissa vähemmän kuin edellisellä vuosikymmenellä. Tämän selittää se, että maatilalan elämään liittyvät kotieläimet ovat pääosin hävinneet kuvituksesta ja tilalle ovat tulleet eläinsadut, joissa eläimille on ulkoisin merkein annettu sukupuoli.

Tytöillä ja pojilla on 1960-luvun kuvituksessa enemmän yhteisiä leikkejä (pallopelit, lumileikit ja pihapelit) kuin edellisellä vuosikymmenellä. Silloin kun tytöt ja pojat on kuvattu omissa leikeissään, perinteiset sukupuoliin liitettävät merkit ovat läsnä (ks. kuvat 13 ja 14). Aapisessa (1968) tyypilliset sukupuoliroolit näyttäytyvät enemmän toiminnan kautta; esimerkiksi pojat kilpailevat yhdessä ja tytöt poimivat kukkia (ks. kuvat 11 ja 12). Jälleen kerran pojat ovat juoksemassa kilpaa ulkona, ryhmässä, aktiivisina ja täynnä energiaa. Tytöt on kuvattu kahdestaan, vastatusten, keräämässä kauniita kukkia, rauhallisina ja passiivisina toimijoina. Kuvat ovat symbolisesti lähes identtiset kuvien 3 ja 4 kanssa. Kuvien konnotaatio on selvä: tyttöjen kuuluu olla rauhallisia ja keskittyä yhteen ystävään, pojat puolestaan liikkuvat energisinä laumassa. Törmäämme kuvituksessa konnotaation takana lymyilevään myyttiin sukupuolten tavoista toimia ja huomaamme, että kuvitus maalaa kuvan siitä, että tytöille luonnollinen piirre on rauhallisuus ja pojille puolestaan vilkkaus. (Seppänen 2006, 182.) Sukupuolelle sopivan toiminnan määrittelyn lisäksi Lasten omassa aapisessa (1967) tytöille ja pojille on annettu selkeästi omat sukupuolilleen tyypilliset roolit ja esineet (ks. kuvat 11 ja 12). Kuvassa 11 pojat leikkivät laivalla, kun taas kuvassa 12 tytöllä on kädessään nukke ja hän toruu kanaa. Laiva symboloi poikien linkittymistä jo varhaisessa iässä kodinpiiriin ulkopuolelle. Tytölle on puolestaan annettu äidillinen huolehtiva ja kasvattava rooli.

Molemmissa 1960-luvun aapisista ydinperheen malli on säilynyt muuttumattomana edelliseltä vuosikymmeneltä. Kuvasta 15 voimme päätellä, että ydinperheeseen kuuluu isä, äiti ja ainakin yksi poika sekä tyttö. Tässä kyseisessä kuvassa mukana ovat myös isovanhemmat. Kuvituksessa näkyy enää harvoin perheen yhteinen tekeminen ja lapset on kuvattu useammin leikkimässä keskenään kuin auttamassa vanhempiaan. Tästä voimme päätellä, että kaupungistumisen myötä lasten tärkeimmäksi tehtäväksi on tullut koulunkäynnin ohella leikkiminen. Ympäristö, johon perheet on kuvattu, on siirtynyt kaupunkiin ja samalla lasten elinympäristö ja sosiaaliset suhteet ovat laajentuneet. Kosken (2001) mukaan ystävyyttä pidettiin 1960-luvulla tärkeänä arvona ja sitä haluttiin myös opettaa kouluissa. Aapisten kuvitus heijastelee tältä osin yllä mainittuja 1960-luvun kasvatus ideaaleja, joissa korostuivat ihmisten väliset suhteet.



Kuva 15 Lasten oma aapinen 1967, s. 24

Kuvassa 15 on kahdeksan ihmistä, jotka ovat kokoontuneet yhteen ja asettuneet lähelle toisiaan. Peircen merkkiteorian symbolien avulla voimme määritellä kuvassa näkyvien hahmojen sukupuolen. Sukukupuolen määrittäviä symboleita ovat tutuksi käyneet hiusten pituus, vaatetus ja tässä tapauksessa myös värit. Kuvan vasemmalla puolella on kolme maskuliinista hahmoa, sillä kaikilla heillä on lyhyet hiukset ja sininen puku päällä. Oikealla puolella ovat feminiiniset hahmot, joilla kaikilla on pidempi tukka kuin miehillä sekä vaatetus, joka on feminiininen. Kuvan keskellä olevan naisen sylissä vaikuttaisi olevan poika, sillä hänellekin on kuvattu lyhyet hiukset ja päälleen paita ja housut. Kuvassa myös määritellään hahmojen ikä symbolien avulla. Päätelemme pienimmät ihmiset luonnollisesti nuorimmiksi, mutta myös hiukset ja hiusten koristeet (polkkatukka, ponihäntä ja rusetti) antavat meille vihjeitä iän määrittämiseksi. Polkkatukka ja ponihäntä mielletään tyttömäisiksi ja nuorten tyttöjen hiustyyliksi. Kuvassa olevat aikuiset naiset pitävät hiuksiaan nutturalla, joka antaa arvokkaamman vaikutelman.

Kuvassa näkyy myös korkean iän symboleita, joita ovat harmaat hiukset sekä silmälasit. Kulttuurissamme ikä on usein kuvattu, juuri hiusten harmauden ja silmälasien avulla. Silmälasihin on myös liitetty ajatuksena älykkyys ja tieto. Peircen merkkiteoriasta löytyvien indeksisien merkkien kautta oletamme kuvassa olevan perheen; isä, äiti, vanhempi poika ja poikavauva, kaksi tyttöä ja isovanhemmat. Kuvaa tutkiessamme huomaamme myös sen, miten mielenkiintoisesti kuvan hahmot on kuvaan aseteltu. Isä ja äiti seisovat keskellä kuvaa ja muu perhe on kuvitettu heidän ympärilleen. Isovanhemmat istuvat kuvan edessä ja lapset ovat heidän takanaan. Miehet ovat omalla puolellaan ja naiset omalla puolellaan, ainoa joka rikkoo kaavaa, on poikalapsi äitinsä sylissä. Äiti hoivaa lasta sylissään, joten äidin suhde lapseen on hyvin läheinen. Pienet lapset on aapisissa kuvattu yleensä suhteellisen neutraalisti. Tuntuu siltä, että taaperot ovat vielä suojassa sukupuolensa rooleista ja heille annetaan anteeksi toiminta, joka ei sovi heidän

sukupuolelleen. Isoäiti on myös kuvattu läheiseksi lapsille, sillä hänen käsivarteensa nojaa yksi lapsista. Miespuoliset hahmot ottavat kontaktia toisiinsa vähemmän. Isän käsi on toverillisesti vanhimman poikansa olalla, isoisä puolestaan ei ota kontaktia keneenkään. Asentojen perusteella isän ja äidin suhde vaikuttaa selkeästi siltä, että isä suojelee ja hallitsee tilannetta ja perheensä elämää. Olemme tottuneet ajatukseen ydinperheestä ja siihen tapaan miten se kuvataan. Kuva 15 on hyvä esimerkki siitä, miten ydinperheen käsitettä on ihmisille tuotu. Perhe on olennainen osa aapisten maailmankuvaa ja edustaa turvaa ja pysyvyyttä lapsen elämässä.



Kuva 16 Lasten oma aapinen 1967 s. 49

Verrattuna edelliseen vuosikymmeneen, on molempien tutkimiemme 1960-luvun aapisten kuvituksissa runsaammin erilaisia ammatinharjoittajia. Aapisissa on kuvattu poliiseja, kapteeni, tehdastyöläisiä, räätäli, lääkäri ja veturinkuljettaja. Kaikki kuvatut ammatinharjoittajat ovat selvästi maskuliinisia hahmoja. Kotiäiti on ainoa rooli, joka naisille on 1960-luvun kirjoissa varattu. Kun tutkimme kuvaa 16, näemme hyvin tyypillisen 1960-luvun aapisen kuvan poliisista. Kuvasta voi helposti tunnistaa kuvatut ihmishahmot, heidän ikänsä, sukupuolensa ja roolinsa symbolien avulla. Molemmat hahmot tunnistetaan maskuliinisiksi hiusten ja vaatteiden perusteella, iän pystyy tunnistamaan hahmojen koon ja ruumiinkielen perusteella. Pojan sormi on menossa suuhun ja hän katsoo ylöspäin kuin ihmetellen. Sormen vieminen suuhun ymmärretään ihmettelyn tai epätietoisuuden merkiksi aina suomalaista sananlaskua myöten "meni sormi suuhun." Miehen asento ja eleet kertovat suojelevaisuudesta ja neuvomisesta, kädellään hän ohjaa poikaa katsomaan oikeaan suuntaan. Roolit näkyvät myös vaatteiden perusteella; pojan lippalakki kertoo lapsellisuudesta ja miehen uniformu luotettavuudesta ja kunnioitettavuudesta. Myös se, miten

kuvassa 16 olevat hahmot on asetettu, on selkeä viesti. Mies on kuvassa aktiivinen toimija, poika se, jota neuvotaan ja suojellaan. Poliisi on kauppiaan ohella yksi niistä ammasteista, joita kuvataan aapisissa vielä 2000-luvullakin. Ammateissa tuntuu olevan tietty merkitys ja pysyvyys, joka halutaan näyttää aapisissa.

6.2.3. 1970-luku ja lasten elämä kaupungissa

1970-luvulta valitsemissamme aapisissa Tavuaapisessa (1978) sekä Peruskoulun aapisessa 1 (1974) lasten elinpiiriä on siirretty yhä enemmän maaseudulta kaupunkiin. Tämän voi huomata kuvituksessa esiintyvistä kerrostaloista (ks. kuva 24). Molempien aapisten kuvituksessa on kuitenkin edelleen läsnä joitakin viitteitä myös maalaiselämästä. Kuvituksen pääosassa aapisissa on ihmishahmot ja eläimiä esiintyy lähinnä vain lemmikkien ja metsäneläinten muodossa.



Kuvat 17 ja 18 Tavuaapinen 1978, s. 30 ja Peruskoulun aapinen 1 1974, s. 34

Kuten aiemmillakin vuosikymmenillä, maskuliiniset ja feminiiniset hahmot on erotettu toisistaan selkein ulkoisin merkein. Kuvissa 17 ja 18 feminiinisen ja maskuliinisen hahmon voi erottaa hiusten pituuden sekä ruumiinkielen avulla. Esimerkiksi kuvassa 17 feminiinisellä hahmolla on pidemmät hiukset ja hän on asettunut naiselliseen asentoon ja peilailee itseään lammikosta. Tällaisen ulkonäkökeskeisyyden nähdään kulttuurissamme kuuluvan enemmän naisille kuin miehille. Vahvimmiksi symboleiksi kuvassa nousevat pallo sekä peilinä toimiva vesilammikko. Pallo on aktiivisuuden, pelien ja leikkien symboli ja yhdistyy kuvassa poikaan, vaikka hän ei pallon koskekaan. Peiliä pidetään puolestaan ulkonäön tärkeyden sekä itserakkauden symbolina. Kuvasta nousee myös vahva mielikuva antiikin Narkissoksen taruun. Kun tarkastellaan kuvan 17 poikaa, on hahmon elekieli kuvan tyttöä aktiivisempi ja kuvaa hallitsevampi. Kuvan poika on

esitetty ilkkurisena ja hassuttelevana. Näin kuva vahvistaa mielikuvaamme siitä, että pojat ovat rohkeampia ja heittäytyväisempiä pidättyväisempinä pidettyihin tyttöihin nähden. Myös kuvassa 18 tytöt on esitetty paikoillaan seisten ja pojat liikkeeseen, mikä tekee tyttöjen roolista passiivisemmän aktiivisiin poikiin verrattuna. Kaikki nämä mielikuvat muodostuvat meille konnotaation kautta, sillä yhä edelleen naisia kuvataan ulkonäkökeskeisesti ja katseen kohteena. Miesten kuvaamisessa ulkonäköä olennaisempaa on aktiivisuus, toimiminen sekä teot.



Kuvat 19 ja 20 Tavuaapinen 1978 s. 24 ja 19

Toisin kuin 50- ja 60-luvuilla, jolloin tytöt ja pojat saivat aapisissa omat erilliset leikkinsä ja puuhansa, on 1970-luvun aapisissa tytöt ja pojat kuvitettu usein samoihin kuviin (ks. kuvat 17 ja 18). Heillä on kuvissa kuitenkin vielä usein erilliset omat leikkinsä (ks. kuva 18) tai työt on saman yhteisen puuhan sisällä kuvattu poikia rauhallisemmiksi. Aapisissa näkyy kuitenkin edelleen aikaisemmilta myös vuosikymmeniltä tutut naisille ja miehille annetut ominaiset tekemisenroolit sekä symbolit. Tytöt ja naiset on kuvattu useammin sisätiloissa, kotitöissä tai hoivaamassa ja huolehtimassa, kun taas pojat ja miehet ulkona, urheilemassa tai autojen parissa (ks. kuvat 19, 20, 21 ja 22). Kuvat luovat meille mielikuvan, että pojat viihtyvät useammin suuressa ryhmässä, kun taas tytöillä on yksi, oma paras ystävä.



Kuvat 21 ja 22 Peruskoulun aapinen 1 1974, s. 32 ja 20

1970- luvun aapisten kuvitus keskittyy pääasiallisesti lasten ja heidän leikkiensä kuvaamiseen. Aikuiset ovat molemmissa aapisissa jätetty vähemmälle huomiolle. Perhettä ei kuvata samalla lailla yhteisiin askareisiin kuin aiemmilla vuosikymmenillä. Peruskoulun aapisessa 1 (1974) on kuva, joissa perhe on kokoontunut yhdessä kotiin (kuva 23). Kuvassa voidaan nähdä hyvin perinteinen ydinperheen malli, jonka mukaan perheeseen kuuluvat äiti, isä sekä kaksi tai useampi lapsi ja lemmikki. Päätelemme kuvassa olevien hahmojen muodostava perheen jo yllä esiin tulleiden indeksisien merkkien kautta. Kulttuuriimme kuuluu ajatus ydinperheestä, jolloin mielemme yhdistää kuvan huoneessa olevat erilliset hahmot kokonaisuudeksi, perheeksi. Kuvassa toistuvat myös perinteiset sukupuoliroolit. Perheen tyttö kampaa hiuksiaan ja voidaan olettaa hänen myös peilaavan itseään ja näin toisintavan naisiin tyypillisesti yhdistettävää ulkonäkökeskeisyyttä. Perheen poika puolestaan pallottelee koiran kanssa ja on näin kuvattu aktiivisempaan rooliin. Käsityö ja lehti näyttäytyvät symboleina, jotka erottavat naisen ja miehen erilaisiin maailmoihin. Äidillä on kädessään käsityö, joka symboloi kodista huolehtimista ja pehmeitä arvoja. Isä lukee lehteä, mikä linkittää hänet uutisten myötä kodin ulkopuoliseen maailmaan. Lehden voidaan nähdä olevan symboli älykkyydestä, ajattelusta sekä kiinnostuneisuudesta ympäröivää maailmaa kohtaan. Vaikka isä on fyysisesti kuvassa läsnä, on hän kuitenkin lehden takana omassa uutismaailmassaan.



Kuvat 23 ja 24 Peruskoulun aapinen 1 1974, s. 90 ja Tavuaapinen 1978 s. 25

Indeksisien merkkien kautta voidaan olettaa, että myös kuvassa 24 on kuvattu perhettä. Tässä kuvassa äiti vilkuttaa ikkunasta, mikä viittaa siihen, että äiti mielletään edelleen kodin piiriin kuuluvaksi. Isä puolestaan istuu autossa ja on näin valmis kulkemaan kauaksikin kotoa. 50-luvun aapisessa miehen liikkuvuuden ja vapauden symbolina toiminut hevonen on tässä kuvassa vaihtunut autoon. Vaikka vapauden symboli on kuvissa erilainen, on niiden merkitys kuitenkin sama. Kuvan poika on kuvattu myös ulos, mikä on merkki pojan itsenäisyydestä ja vapaudesta kulkea ja leikkiä kodin ulkopuolella. Aikaisemmissa aapisissa tutuksi tulleesta ydinperheen mallista tässä kuvassa puuttuu toinen lapsi.



Kuva 25 Peruskoulun aapinen 1 1974 s. 27

Äidin ja isän lisäksi ei Tavuaapisessa (1978) eikä Peruskoulun aapinen 1:ssä (1974) ole juurikaan kuvattu muita aikuisia tai aikuisia eri ammateissa. Peruskoulun aapisesta voidaan löytää kuva opettajasta, joka tässäkin aapisessa on kuvitettu naiseksi (ks. kuva 18). Kuten aikaisemminkin vuosikymmenillä opettaja esitetään kuvassa lempeänä, mutta passiivisena hahmona, jonka tehtävä on huolehtia ja opastaa lapsia. Kuvan 25 keskellä on liikennettä ohjaava poliisimies. Toisin kuin kuvan 18 opettajalla, poliisilla on liikenteen ohjaajana kuvassa aktiivisen auktoriteetin asema. Nämä kaksi ammattien kuvausta vahvistavat konnotaatiota miesten ja naisten rooleista myös kodin ulkopuolisessa maailmassa. Kuvan 25 kaikki autokuskit on kuvitettu myös miehiksi. Perinteistä sukupuoliroolien kaavaa rikkoo kuvassa ainoastaan poika, joka huolehti pienemmästä lapsesta. Näiden kuvien perusteella voidaan olettaa, että 1970-luvulla naisten nähtiin edelleen pääosin kuuluvan kodin piiriin ja huolehtivan kotitöistä, kun taas miehet käyvät töissä kodin ulkopuolella.



Kuvat 26 ja 27 Aapiskukko 1981, s. 36 ja Aapinen 1987, s. 87

kuvituksessa pyrkii selvästi tasa-arvoisempaan esittämiseen. Aina kun tyttöjä poikia kuvataan yhdessä, tekeminen on tasavertaista ja molemmat sukupuolet kuvataan yhtä aktiivisina.



Kuva 28 Aapiskukko 1981, s. 107

Edellisten vuosikymmenten tapaan myös 1980-luvun aapisissa maskuliiniset ja feminiiniset hahmot on erotettu toisistaan erilaisten symbolien, kuten pukeutumisen, värien ja hiusten pituuden avulla (ks. kuvat 26, 29 ja 36). Poikkeuksen tähän tekee Aapinen (1987), jossa muuten ihmismäisiä piirteitä saaneille eläimille ei ole kuvitettu lainkaan sukupuolta (ks. kuva 27). Tällä vuosikymmenillä sukupuolten välistä eroa ei enää tuoda yhtä selkeästi ilmi antamalla sukupuolille erilaisia ja toisistaan erillään olevia leikkejä ja rooleja, vaan eri sukupuolet on kuvattu usein yhteisen tekemisen ääressä (ks. kuvat 28, 29 ja 30). Tämä linjaus näkyy Aapiskukossa (1981) kuvassa 28, jossa lapset puuhaavat yhdessä ulkona sukupuoleen katsomatta. Lisäksi näyttää siltä, että kuvan keskelle on kuvattu tytöt, (symbolina pidemmät hiukset) toimimaan aktiivisesti, rakentamassa lumiukkoa, kun taas taustalla on kuvattu kaksi poikaa (symbolina lyhyet hiukset) kulkemassa käsi kädessä vierekkäin. Rakentaminen ja aktiivinen toimiminen olisi vielä 1970-luvun aapisissa symboloinut maskuliinisuutta ja läheisyys kuten kädestä pitäminen puolestaan feminiinisyttä.



Kuvat 29 ja 30 Aapiskukko 1981, s. 46 ja Aapinen 1987, s. 107

Kuvassa 30 lapset kuvataan toimimassa yhdessä ulkona. Tästä kuvasta lasten sukupuolia on hankalampaa päätellä kuin Aapiskukon (1981) kuvasta 28 ja ainoa symboli sukupuolen tunnistamiseen on hiusten pituus, sillä esimerkiksi vaatetuksesta ei voi suoraan tunnistaa sukupuoleen viittaavia symboleita. Kuvassa 30 kaikki lapset on kuvattu aktiivisiksi toimijoiksi, eikä tietylle sukupuolelle tyypillisinä nähtyjä toimintamalleja tai kehon kieltä löydy. Kuvista 28 ja 30 muodostuva konnotaatio eroaa selkeästi aikaisemmissa aapisissa nähdyistä lasten kuvitusten konnotaatioista. Näissä kuvissa valmiita mielikuvia sukupuolten rooleista ei anneta, vaan niiden tilalle tarjotaan ajatusta lapsista tasavertaisina toimijoina. Mielenkiintoista kuitenkin on, että vaikka Aapiskukossa (1981) on koko kirjassa vain kaksi kuvaa, joissa tytöt ja pojat on kuvattu erilleen (ks. kuvat 31 ja 32) sukupuoleen liittyvät kliseet nousevat esille juuri näissä kuvissa.



Kuvat 31 ja 32 Aapiskukko 1981, s. 24 ja 40

Kuvassa 31 pojat leikkivät veneellä ulkona ja kuvassa 32 tytöt hoivaavat kissaa sisätiloissa. Toisin sanoen kuvissa, joissa sukupuolet on kuvattu erillään, on käytetty hyvin perinteisiä sukupuoliroolitoksia. Kuvassa 32 tytöt on kuvattu sisätilaan mummon ja kissan kanssa, jota toinen tytöistä hellii sylissään. Kuvaan 32 löytyy 1950-luvun aapisten kuvasta 4 vahva yhteys. Kuvassa on monta jo 1950-luvun aapisissa feminiinisyyteen yhdistettyä symbolia, kuten sisätiloissa oleminen, lankakerä ja kissa. Pojat puolestaan on kuvattu uittamaan laivaa keskelle maalaismaisemaa. Kuvassa 31 poikien takana näkyy, puimuria ajava mies pellolla, lehmiä laitumella sekä mummo koiran kanssa. Myös tästä kuvasta löytyy yhteys aikaisemmin analysoituihin aapisiin, sillä myös vuoden 1967 Lasten oman aapisen kuvasta (kuva 11) löytyy poikia uittamassa laivaa. Vaikuttaa siltä, että aiemmilla vuosikymmenillä luodut mielikuvat ja symbolit jatkavat elämäänsä sitkeästi aapisten sivuilla, vaikka yhteiskunnan muutokset pyritään kuvituksessa ottamaan huomioon.

Valitsemiemme 1980-luvun aapisten kuvituksissa näkyy selvästi aikaisempia vuosikymmeniä enemmän inhimillisiä piirteitä saaneita eläinhahmoja (ks. kuva 26) sekä erilaisia satuhahmoja. Aapiskukon (1981) kuvituksessa ollaan pääosin kaupunkimaisemissa (ks. kuva 35), Aapisen (1987) miljööt puolestaan vaihtelevat maaseudulla ja erilaisissa satumailmoissa. Aapiskukossa (1981) kuvassa 26 on kuvattu joukkoa eläimiä, jotka ovat kokoontuneet metsään seuraamaan esitystä. Vaikka hahmot ovat eläimiä, on niiden sukupuoli hyvin helppo määritellä kulttuurimme ennalta sovittujen symboleiden kautta. Tässä kuvassa symboleiden tunnistettavuus ja voima korostuu erityisen hyvin, sillä vaikka kuvassa olevat olennot eivät ole ihmisiä, pystymme heti näkemään ovatko ne feminiinisiä vai maskuliinisia. Kuvassa vasemmalla puolella kuvattu eläin, jonka ikonisten merkkien avulla voi tunnistaa nautaeläimeksi, on puettu punaiseen mekkoon, korkokenkiin ja kukkaseppeleeseen. Kaikki nämä symbolit ovat korostetun feminiinisiä, jotta naudan sukupuoli ei jäisi epäselväksi. Yleisössä istuvat eläimet jänis, hiiret, orava ja sudet on nekin helppo määritellä vaatetuksessa näkyvien symboleiden avulla edustamaan tiettyä sukupuolta. Ainoa jota ei ole puettu on siili ja sen sukupuolta emme siksi pysty määrittelemään. Symbolit siis rakentavat jokaiselle eläimelle sukupuolen ja sitä kautta myös tiettyjä luonteenpiirteitä, joita liitämme konnotaatioiden kautta sukupuoliin.

Keskittyessämme lehmän asuun, näemme vahvat feminiiniset symbolit eli punaisen mekon ja korkokengät sekä kukkaseppeleen lehmän päässä. Kukka liitetään kauneuteen ja herkkyyteen ja näin ollen myös kuvassa olevaan lehmään voidaan liittää mielikuvan herkkyydestä, joka koetaan naiselliseksi tunteeksi. Kuvassa näkyvä susi, joka on puettu mekkoon ja rusettiin voidaan myös päätellä näiden symbolinen avulla feminiiniseksi hahmoksi. Tämän hahmon koristeellisuus luo konnotaation ulkonäkökeskeisyydestä, joka on pitkään liitetty nimenomaan naissukupuoleen. Maskuliiniset hahmot kuvassa vaikuttavat konnotaatioon laimeammin, sillä ne on kuvattu yksinkertaisiin sinisiin ja vihreisiin vaatteisiin. Lisäksi huomioitavaa on, että *Aapiskukossa* (1981) esiintyvät sukupuolen omaavat eläinhahmot ovat pääasiallisesti miespuolisia. Nämä miespuoliset eläimet toimivat huomattavasti aktiivisemmin, kuin muutamat naispuoliset eläinhahmot, joiden tehtäväksi jää lähinnä tarkkaileminen. Vaikuttaa siltä, kuin kirjan tekijät eivät olisi ajatelleet eläinten hahmoina vaikuttavan siihen, miten sukupuolet esitetään, vaan kuvitelleet eläinhahmon ikään kuin pyyhkivän pois sukupuolen ja siihen liittyvät arvolataukset.

Tasa-arvolaki säädettiin vuonna 1986 ja siksi onkin mielenkiintoista tutkia, miten *Aapinen* (1987) tähän lakiin reagoi. Kirjassa on käytetty hyvin paljon satuhahmoja ja eläimiä, joista vain tontulle, joulupukille ja noidille on merkitty sukupuoli. Aapisen (1987) kuvassa 27 on hyvin erilainen kuvaus eläimistä kuin vuonna 1980 ilmestyneessä *Aapiskukossa*. Aapisessa (1987)

yhdenkään eläimen ylle ei ole kuvattu symboleita, jotka kertoisivat jotain niiden sukupuolesta. Eläimet näyttävät ikonisesti eläimiltä, mutta ne on kuvattu käyttäytymään kuin ihmiset. Tämän tunnistaa indeksisien merkkinen avulla, sillä tunnistamme tilanteen ja asennot tutuksi ja näin päätelemme, että eläimet laulavat kuorossa. Ainoa asia, joka voisi viitata eläinten sukupuoleen tai keskinäisiin suhteisiin on taustalla olevien karhujen kokoero ja asento. Asento kuvaa suojelemista ja kokoerosta mieleen tulee, että kyseessä olisi joko vanhempi ja lapsi tai mies ja nainen. Tosin tämäkin konnotaatio perustuu täysin meidän heteronormatiiviseen käsitykseen ihmisten välisistä suhteista.

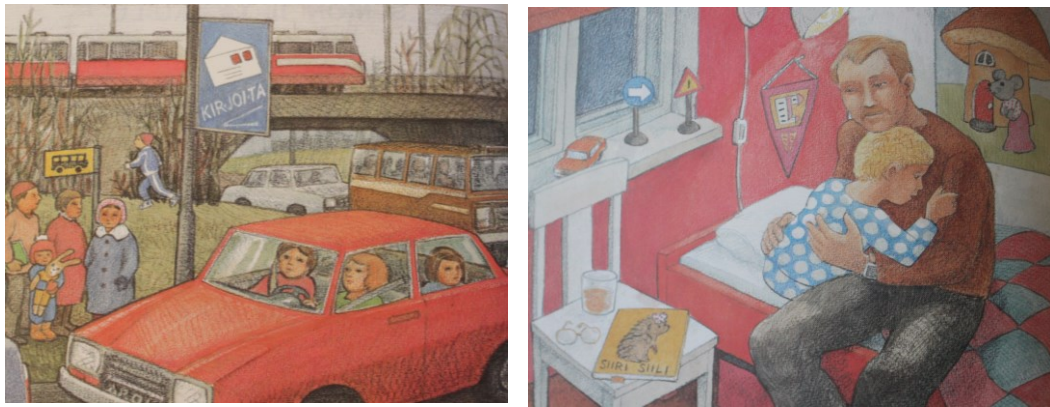
Aapisessa (1987) on kuvattu suhteellisen vähän ihmisiä. Lapset on kirjassa kuvattu yhdessä tekemisen, kuten luistelun tai luokan siivoamisen ääreen. Myös lasten pukeutumisen kuvaamisessa on otettu neutraali ote, ilman tekstissä ilmenevää oppilaan nimeä kaikkien lasten sukupuolesta ei saa varmuutta. Aapisessa on yhteensä vain neljä kuvaa, jotka jollakin tavalla viittaavat tyttöjen ja poikien stereotyyppisiin rooleihin. Yhdessä kuvassa poika on ongella ja tyttö harjaa pikkusiskon hiuksia. Näiden lisäksi kirjasta löytyy kuva, jossa prinsessa ompelee ja prinssi seisoo miekan kanssa. Kaiken kaikkiaan *Aapinen* (1987) vaikuttaa olevan hyvin varovainen kirja, se ei yleistä perinteisiä sukupuolirooleja, mutta ei kyseenalaistakaan niitä.



Kuvat 33 ja 34 Aapiskukko 1981, s. 54 ja Aapinen 1987, s. 83

Perheen kuvaukset noudattelevat 1980-luvun aapisissa aikaisemmilta vuosikymmeniltä tuttua linjaa. Ydinperheeseen aapisissa kuuluvat edelleen isä, äiti ja vähintään yksi lapsi. Aapiskukossa (1981) mukana ydinperheen kuvissa ovat myös isovanhemmat (ks. kuvat 33 ja 34). Kuvassa 33 kaikki hahmot voidaan tunnistaa helposti symbolien eli vaatteiden ja hiusten avulla tietyn sukupuolen edustajaksi. Indeksisien merkkien kautta voimme päätellä, että kyseessä on perhe, sillä hahmot on kuvattu toisilleen läheisiksi. Lisäksi tunnistamme feminiinisen hahmon kädessä olevan esineen kannuksi, jolloin voimme päätellä hänen tuovan juotavaa perheelle. Maskuliininen hahmo

puolestaan näyttää ottavan kuvaa kameralla. Tutkiessamme kuvaa 33, voimme todeta, että vanhemmat toimivat sukupuolelleen tyypillisten roolien mukaisesti. Perheen äiti on laittanut keittiössä koko perheelle juotavaa eli huolehtii kaikkien hyvinvoinnista. Isä puolestaan hoitaa valokuvauksen ja näin hänet liitetään teknologiaan, joka on koettu miehiseksi kiinnostuksen kohteeksi. Isovanhempien toiminnan voidaan kuitenkin nähdä jopa rikkovan sukupuolille tyypillisiä toimintatapoja, sillä isoisä pitää vauvaa sylissään ja isoäiti on kumartunut suojelevasti isoisän taakse. Aapisessa (1987) lasten vanhempia on kuvattu vähemmän kuin Aapiskukossa (1981). Ainoa kuva ydinperheestä yhdessä löytyy kuvasta 34, jossa useat perheet juhlivat uutta vuotta kaupungilla. Kuvassa 34 näkyy kolme hahmoa kuvattuna lähekkäin. Hahmojen sukupuolen ja iän tunnistaa koon ja hiusten pituuden perusteella ja perheeksi heidät voi päätellä läheisistä väleistä. Perinteinen asetelma näkyy kuvassa siinä, että maskuliininen hahmo on kuvattu pitämään suojelevasta käsiään feminiinisten hahmojen ympärillä.



Kuvat 35 ja 36 Aapiskukko 1981, s. 50 ja 14

Aapiskukossa (1981) erityistä on se, että tässä aapisessa kuvataan ensi kertaa isä hoivaavana hahmona (ks. kuva 36) ja äiti ajamassa autoa (ks. kuva 35). Kuvassa 36 olevien symbolien avulla maskuliiniseksi tunnistettava hahmo pitää sylissään toista pienempää maskuliinista hahmoa. Indeksisien merkkien avulla voimme päätellä hahmot isäksi ja pojaksi. Kuvassa näkyy fyysinen läheisyys, joka aiemmin yhdistettiin äidin ja lapsen suhteeseen. Kuvassa 35 on kuvattu ympäristö, joka on täynnä liikettä ja liikennettä. Kuvan keskellä olevaa autoa ajaa selvästi feminiininen hahmo. Autot symboloivat liikkuvuutta, nopeutta ja itsenäisyyttä, joka aiemmissa aapisissa on liitetty maskuliinisuuuteen. Nämä kuvat laajentavat olennaisesti sukupuolten rooleja ja uudistavat konnotaatiota isän ja lapsen suhteesta sekä äidin itsenäisestä toiminnasta.

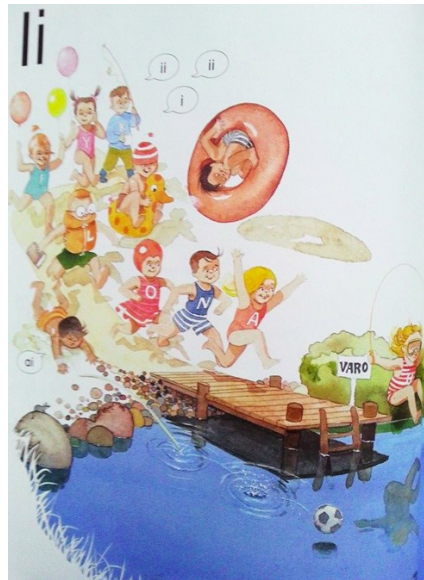


Kuvat 37 ja 38 Aapinen 1987, s. 6-7 ja Aapiskukko 1981, s. 38

Ammatteja ei 1980-luvun aapisissa ole kuvattu kovinkaan paljon. Aapisen (1987) kuvituksessa aikuisia on vähän ja he esiintyvät kirjassa joko lasten vanhempina, isovanhempina tai opettajana. Opettaja on Aapisen (1987) ainoa selvästi tunnistettavissa oleva ammatti (ks. kuva 37). Yhtymäkohtia aikaisempiin opettajakuvauksiin (ks. kuvat 8 ja 18) löytyy hahmon feminiinisestä ulkomuodosta, joka selviää tuttujen symboleiden (hiukset, vaatteet) avulla sekä opettajan asettamisesta kuvan reunaan. Opettaja ei toimi kuvassa aktiivisena vaan huomio kiinnittyy kuvassa oleviin lapsiin. Tutkimuksessa mukana olevista 1950–1980-luvun aapisista opettajan ammatista maalataan hyvin seesteistä, hoivaavaa ja rauhallista kuvaa, mikä linkittyy sujuvasti feminiinisinä pidettyihin piirteisiin. Aapiskukosta (1981) aikuisia löytyy enemmän, samoin eri ammatinharjoittajia. Aapiskukossa (1981) on kuvattu rakennusmiehiä (ks. kuva 38), jotka ovat helposti tunnistettavissa nimenomaan miehiksi voimakkailla maskuliinisilla symboleilla. Päätelemme indeksien merkkien avulla heidät rakentajiksi, sillä tunnistamme kuvassa olevia työkaluja ja ajattelemme kuvan toimien johtavan valmiiksi rakennettuun taloon. Kaikki työtä tekevät hahmot ovat kuvassa lyhythiuksisia, housuihin tai haalareihin puettuja hahmoja, joista osalla on parta tai viikset, kaikki nämä symbolit viittaavat maskuliinisuuteen. Suurin osa töitä tekevästä hahmoista on aktiivisessa, toiminnallisessa asennossa ja kuvattu fyysistä voimaa tarvitseviin askareisiin.

6.2.5. 90-luku ja itsenäiset lapset

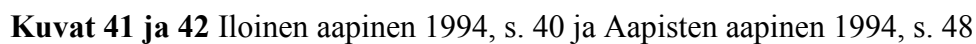
Iloisessa aapisessa (1994) ja Aapisten aapisessa (1994) ei liikuta enää selkeästi maalla tai kaupungissa, vaan kuvituksesta löytyy piirteitä sekä maalais- että kaupunkielämästä. Maalaiselämän rauha ja idylli ovat kuitenkin molempien aapisten kuvituksessa vahvasti läsnä. Iloinen aapinen (1994) kuvittaa hahmot seikkailemaan keskellä luontoa sekä omakotitaloja pihoiheen ja kasvimaaineen (ks. kuva 38). Aapisten aapisen (1994) kuvassa 39 lapset juoksevat veteen laituria pitkin, tämä viittaa myös luonnon ja puhtauden läsnäoloon. Näistä kuvista voimme päätellä, että 1990-luvun aapisissa elinympäristönä toimii jo 1980-luvun aapisista tutuksi tullut turvallinen pikkukaupunki. Ympäristössä on metsää ja mökkejä, mutta myös kauppoja, tehtaita ja kerrostaloja.



Kuvat 38 ja 40 Iloinen aapinen 1994, s. 136 ja Aapisten aapinen 1994 s. 16

1990-luvun aapisissa näkyy myös eläin- ja satuhahmojen käyttäminen, joka nousi eräänlaiseksi aapisten trendiksi 1980-luvun lopulla. Vaikuttaa siltä, että eläinhahmot koettiin turvallisimmiksi kuvata kuin ihmishahmot, joiden toimissa sukupuoliroolien odotukset näkyvät helpommin. Tämä näkyy erityisesti Iloisessa aapisessa (1994), jossa tarinan kannalta olennaisia ihmishahmoja on vain yksi. Suurin osa eläinhahmoista edustaa kuitenkin tunnistettavasti tiettyä sukupuolta (ks. kuva 38). Iloisessa aapisessa (1994) pääroolissa seikkailee kaksi karhua. Vaikka kyseessä on eläinhahmot, on niille kuvitettu maskuliiniset ja feminiiniset roolit. Kuvassa 41 nähdään, että vaikka sukupuolten representaatiot ovat edelleen selkeitä ja täynnä tuttuja symboleita, kuten feminiinisyyteen liitettävät pitkät hiukset ja rusetti, sukupuoliroolien toimintatavat eivät enää ole stereotyyppisiä. Kuvassa 41 karhulapset toimivat yhdessä ja tekemässä samanlaisia asioita, joita ei

A colorful illustration of a red bear and a pink bear in a rocky landscape. The red bear is on top of a green and yellow patterned egg, and the pink bear is standing next to it, holding a pink bag.



90

1990-luvun aapisissa lapset ovat siirtyneet pois kodin piirissä ja vanhempien läsnä ollessa haastuvista arkiaskareista. Lapsia on kuvattu paljon omissa seikkailuissaan, yhdessä ystäviensä kanssa ja vanhempien rooli lasten elämässä on kaventunut. Hahmoille on edelleen annettu selkeitä maskuliiniset tai feminiiniset piirteet ja sukupuoleltaan neutraaleja hahmoja on vain vähän. Tytöt ja pojat on kuitenkin kuvattu leikkimään ja puuhaamaan yhdessä, jolloin perinteiset erisukupuolille annetut tehtävät eivät korostu kuvituksessa juuri lainkaan. Erityistä Iloisessa aapisessa (1994) on se, kuinka sukupuolten käyttäytyminen kuvataan. Perinteisiä roolijakoja on aapisessa kuvattu, mikä näkyy mm. kuvassa 38. Tässä kuvassa maskuliiniset piirteet saanut koira pesee kukoita ja poikakarhu ihastelee kasvimaata, kun taas feminiiniset piirteet omaava ihmishahmo leikkii linnunpönttöä puuhun. Rooleja rikotaan myös kuvaamalla tyttökarhu rohkeammaksi kuin poikakarhu, joka näyttää itkevän ja pelkäävän useammin kuin tyttö. Tyttökarhu on kuvattu leikkimään kerran myös epäsiistinä ja hurjakäytöksisenä, eikä aikaisemmissa aapisissa näkynyt tyttöihin kohdistunut siisteyden ja hyväkäytöksisyyden odotus leimaa häntä. Myös Aapisten Iloisessa (1994) kuvassa 39 tytöt ja pojat on kuvattu yhteiseen puuhaan yhtä aktiivisina ja osallistuvina hahmoina. Tässä kuvassa työt ovat ensimmäisenä vedessä ja yksi pojista on kaatunut laiturin päälle. Ainoat selkeät sukupuoliin liittyvät stereotypiat Iloisessa aapisessa (1994) ovat kuvassa 38 karhutyttö peilailee itseään (ks. kuva 43). 1990-luvun aapisten lasten kuvittamisesta voidaan todeta, että nousee esille toiminnan tasavertaisuus ja se, että lapset voivat tehdä mitä haluavat ilman sukupuolensa rajoituksia.



91

Sukupuolisensitiivisyyden pyrkimyksen myötä aapisissa alettiin käyttää yhä enemmän hahmoja, jotka eivät ole kiinni todellisuudessa. Tällaisia ovat mm. inhimillisiä piirteitä saaneet eläinhahmot. Siitä huolimatta, että ihmishahmot vaihtuivat aapisissa eläinhahmoin, ovat tietyt sukupuolille määritellyt roolit kuvituksesta edelleen helposti havaittavissa. Iloisessa aapisessa (1994) kuvassa 44 karhuperhe kokoontuu aamulla keittiössä, jossa äiti esiliina päällään tuo lapsille eväitä ja isä puhdistaa silmälasejaan. Kaikki hahmot on helppo tunnistaa ikonisten merkkien avulla eläimiksi, karhuiksi, mutta samalla symboliset merkit kertovat hahmojen sukupuolen. Isän vaatetuksen perusteella voimme päätellä, että hänellä on työhaalari, äidin esiliina taas viittaa kotitöihin. Äiti myös huolehtii lapsille ruokaa eli hoivaaminen liitetään edelleen kuvassa feminiinisyyteen.



Kuvat 44 ja 45 Iloinen aapinen 1994, s. 10–11 ja Aapisten aapinen 1994, s. 30

Aapisten aapisessa (1994) äidin ja isän roolit ovat hyvin perinteisiä niin kotitöiden kuin persoonallisuudenkin osalta. Äiti kuvataan huolehtivaisena sekä tunteellisena hahmona, joka hoitaa kotia ja keskittyy lapseen. Kuvassa 46 äiti on kuvattu vaaleanpunaiseen valon keskelle, pitkähiuksisena ja vaaleanpunaisessa yöpaidassa. Lapset ovat kokoontuneet hänen ympärilleen ja syliinsä hakeutuen turvaan ja lämpöön. Värit symboloivat herkkyyttä, lämpöä sekä naisellisuutta ja äidin ja lasten läheiset välit on kuvattu konkreettisella läheisyydellä. Aapisten aapisessa (1994) äiti on yleensäkin kuvattu joko tuomassa ruokaa tai seisomassa miehensä rinnalla. Perheen isä puolestaan esitetään eräänlaisena keksijähahmona. Kuvassa 47 isä on kuvattu keskelle tummasävyistä huonetta ja ikonisista merkeistä tunnistamme työvälineitä ja teknisiä laitteita, jotka viittaavat maskuliinisena pidettyihin töihin. Isän kehonkielestä voimme indeksien merkkien avulla päätellä, että hän tekee jännittyneenä tarkkaa työtä kaatamalla putkilosta nestettä astiaan. Isä kuvataan aktiivisena hahmona, joka tekee jännittäviä kokeita ja näin ollen hänellä on oma elämä

erillään perheestä toisin kuin äiti, joka on aina kuvattu lasten ympäröimänä. Perinteiset roolit näkyvätkin 1990-luvun aapisissa vanhempien kuvaamisessa huomattavasti voimakkaammin kuin lasten kuvaamisessa.



Kuvat 46 ja 47 Aapisten aapinen 1994, s. 26 ja 56

Kuvissa 44 ja 45 voidaan nähdä 1990-luvun aapisten ajatus siitä, millaisena perhe halutaan kuvata. Molemmissa aapisissa perheeseen kuuluu isä, äiti sekä lapset. Iloisen aapisen (1994) perhemalli (ks. kuva 44) noudattaa varsin perinteistä ydinperheajatusta isästä, äidistä ja kahdesta lapsesta. Aapisten aapinen (1994) rikkoo tätä mallia kuvittamalla perheeseen todella monta lasta (ks. kuva 45). Molemmissa kuvissa äitihahmo on saanut lempeän ja huolehtivaisen roolin. Kuvassa 45 tästä kertoo äidin lempeä ilme ja lasten sijoittaminen hänen lähelleen ja kuvassa 44 puolestaan äidin lapsista huolehtiminen eväiden tuomisen muodossa. Äidit ovat kuvituksessa saaneet ylleen esiliinat, jotka symboloivat kodin piiriä ja kotitöihin linkittymistä. Esiliina suojaa likaantumiselta ruoanlaitossa, siivotessa ja muissa kotitöissä. Isät on kuvattu vaatetukseltaan puolestaan selkeämmin kodinpiirin ulkopuolelle kuuluviksi. Kuvassa 45 isällä on yllään lääkärin tai tutkijan takki, joka linkittää hänet automaattisesti työelämään ja teknisempään maailmaan ja kuvassa 44 isällä on päällään lappuhaalari, joka voi olla viite esimerkiksi korjaustöihin liittyvästä ammatista. Lapset on molemmissa 1990-luvun aapisissa kuvattu usein itsenäisinä, ilman aikuisia seikkailevina hahmoina. Ydinperhe ei aapisissa korostu enää yhtä vahvasti, kuin aiempien vuosikymmenten aapisissa. Iloisessa aapisessa (1994) vanhempia ei aapisen alun jälkeen esitetä ollenkaan, vaan

lapsikarhut seikkailevat itsenäisesti törmäten välillä aikuismaisiin eläinhahmoihin. Aapisten aapisessa (1994) lapset ovat selvemmin läsnä kodin piirissä, leikkien kuitenkin omia, vanhemmista riippumattomia leikkejään. Tämän vuosikymmenen aapisten kuvituksessa keskitytään selkeästi lasten omiin puuhiin.

Ammatteja on esitetty 1990-luvun aapisissa vain vähän aikaisempien vuosikymmenten aapisiin verrattuna. Aapisten maailman siirtyessä pois perheen arjesta kohti mielikuvitusmaailmaa ja lasten omia seikkailuja, myös ammattien kuvaaminen väheni. Aapisten aapiseen (1994) on kuvitettu kellon korjaaja, sekä muutamia urheilijoita. Iloisesta aapisesta (1994) löytyy puolestaan vain kaksi ammatin kuvausta. Feminiininen hahmo on näissä kuvauksissa esitetty opettajana ja maskuliininen hahmo merimiehenä. 1990-luvulla ammatinkuvaukset toistavat konservatiivista kaavaa. Poikkeuksena tästä kaavasta Aapisten aapisessa (1994) kuvataan naismäkihyppääjä, joka fyysisellä toiminnallaan rikkoo naiselle tyypillisen ammatin määreitä.

6.2.6. 2000-luku ja persoonan korostaminen



Kuvat 48 ja 49 Pikkumetsän aapinen 2007, s.109 Kirjakuja 1 aapinen 2008, s. 55

2000-luvulta valitsemassamme Pikkumetsän aapisessa (2007) pääroolissa seikkailevat eläinhahmot, mutta mukana on myös yksi keskeisessä asemassa oleva ihmishahmo. Kirjakuja 1 aapisen (2008) kuvituksessa ovat pääosassa puolestaan ihmishahmot. Kummankaan aapisen

maailma ei linkity selkeästi ainoastaan maaseudulle tai kaupunkiin. Luonto on kuitenkin molempien kirjojen kuvituksessa vahvasti läsnä. Tämän voi huomata mm. Pikkumetsän aapisen (2007) kuvasta (ks. kuva 48), jossa taustalla olevat kuuset ovat meille merkki siitä, että hiihtäjä on metsässä. Myös Kirjakuja 1 aapisen (2008) kuvituksessa liikutaan paljon rantamaisemassa. Toisaalta myös kaupunki elämä on kuvituksessa läsnä mm. kauppojen ja autojen myötä (ks. kuvat 51 ja 51). 1980-luvun aapisista alkanut elämänpiirin kuvaaminen idylliseksi pikkukaupungiksi jatkuu yhä 2000-luvun aapisissa. Vaikka kerrostaloja näkyy aapisten kuvituksessa, päähenkilöt asuvat aina itse omakotitalossa, jossa on suuri piha.

Kuten aikaisempienkin vuosikymmenten aapisissa myös 2000-luvulla keskeisille eläin- ja ihmishahmoille on annettu selkeitä maskuliiniseen tai feminiiniseen sukupuoleen liitettäviä ulkoisia symboleita. Kuten jo yllä olemme todenneet, tällaisia merkkejä ovat mm. vaatetus sekä hiusten pituus ja värit. Kuvista 48, 49 ja 50 voidaan havaita, että tytöille on piirretty pitkät hiukset ja myös hame. Kuvassa 48 pesukarhu saa feminiinisiä piirteitä hameesta, pupu ja orava maskuliinisia merkkejä puolestaan housuista ja vaatetuksen väristä. Ulkoiset symbolit, jotka kertovat hahmon sukupuolen ovat edelleen vahvasti läsnä 2000-luvun aapisissa, joissa sukupuoleltaan neutraaleja hahmoja ei juuri näy.



Kuva 50 Pikkumetsän aapinen 2007, s. 16

Kuvissa 48 ja 49 maskuliiniset ja feminiiniset hahmot on kuvattu yhteisiin leikkeihin ja puuhiin. Tämä linja jatkuu läpi molempien aapisten ja sukupuolet esitetään vain harvoin erillään. Maskuliiniset ja feminiiniset hahmot siis leikkivät yhdessä ja ovat kuvituksessa yhtä aktiivisissa rooleissa. Kuvassa 48 molempien sukupuolten edustajat osallistuvat yhteiseen hiihtokilpailuun ja

pärjäävät siinä tasavertaisesti. Maskuliinisia hahmoja ei ole nostettu kuvituksessa fyysisesti feminiinisiä vahvemmiksi, vaan molemmat sukupuolet ovat yhtä kykeneviä fyysiseen toimintaan.

Kipparihatut ja lasten positiot kuvassa 49 tuovat meille mielikuvan siitä, että tyttö ja poika leikkivät yhdessä kuvitteellisessa laivassa. Tunnistamme ikonisten merkkien perusteella tilanteen leikiksi ja yhä edelleen siitä sen, mitä leikkiä kuvassa leikitään. Tässä kuvassa tyttö on nostettu esiin laivan kapteenina. Päättelemme näin, koska tytöllä on päässään kapteenin lakki ja kädessään ikonisten merkkien avulla tunnistettava kattilan kansi, jonka kuitenkin pystymme linkittämään leikkiin mukaan ja yhdistämään laivan ruoriksi. Kipparinhattu ja ruorin pitäminen kädessään ovat symboleita, jotka yhdistämme laivan ohjaamiseen sekä johtajan rooliin. Kapteeneiden nähdään kulttuurissamme usein olevan miehiä ja heillä koetaan oleva vahva auktoriteetti asema omassa työssään. Tämä kuva rikkookin perinteistä ajatusmallia esittämällä tytön kuvitteellisen laivan kapteeninroolissa. Yleisesti molemmissa aapisissa näkyy se, että tytöt ja pojat kuvataan aktiivisina ja tasavertaisina toimijoina kaikissa aapisten kuvissa.



Kuvat 51 ja 52 Kirjakuja 1 aapinen 2008, s. 114 ja 35

Pikkumetsän (2007) aapisesta ei aikaisemmin esittämäämme ydinperheen mallia löydy lainkaan. Sen sijaan tässä aapisessa esiintyy maskuliiniseksi kuvattu susihahmo, joka saa kirjassa isällisiä piirteitä. Kirjakuja 1 aapisessa (2008) ydinperheen malli mielestämme löytyy, sillä yhdistämme kuvan 51 nais-, mies-, ja lapsihahmot indeksisien merkkien kautta perheeksi. Tässä aapisessa

toistuu aikaisemmilta vuosikymmeniltä tuttu ajatus siitä, että äiti kuuluu kodin piiriin ja isä sen ulkopuolelle. Kuvassa 52 äiti on kuvitettu sisälle keittiöön ja hänellä on päällään esiliina. Näin hänet asetetaan indeksisien merkkien myötä kodinpiiriin kuuluvaksi ja perheestään huolehtivaksi hahmoksi. Toisaalta kuvassa 52 esitetään pellille palaneita pipareita, mikä rikkoo perinteisen ajatuksen siitä, että äiti osaa aina laittaa ruokaa. Kuvaa koko kodista huolehtivasta äidistä rikotaan myös kuvassa 49, jossa lattialla on roskia ja muruja, joita äiti ei ole heti raivaamassa pois. Vaikka äiti kuvataankin perinteisesti feminiinisten symboleiden avulla kuten pitkät hiukset ja hameet ja hänet tunnustetaan indeksisien merkkien kautta tekemään kotitöitä, jotka yhdistetään feminiinisyteen, hänen toimintansa rikkoo kuitenkin perinteistä konnotaatiota naisesta ja äidin roolista. Äidin kuvaamisessa Kirjakuja 1 aapisessa (2008) näkyy persoona korostava ote, joka nostaa esille inhimillisiä ja hauskoja piirteitä ja tuo muutoksia ja liikkumatilaa äidin perinteiseen rooliin.

Isä on esitetty Kirjakuja 1 aapisessa (2008) vain muutaman kerran ja silloinkin yhdessä lasten kanssa. Kuvassa 51 perhe on kokoontunut kartan ääreen ja isä osoittaa kartalta tiettyä paikkaa. Kartta symboloi meille matkustamista, maailman valloittamista ja uusiin paikkoihin tutustumista. Voidaan siis olettaa, että tässä kyseisessä kuvassa isä esittelee muulle perheelle paikkaa, jossa on käynyt. Näin isä linkittyy jälleen kodin ulkopuoliseen maailmaan ja seikkailuihin, joihin muu perhe pääsee osalliseksi vain tarinoiden kautta. Isän ollessa kotona, hänet kuvataan Kirjakuja 1 aapisessa (2008) läheiseksi lasten kanssa, lapset istuvat hänen vieressään ja sylissänsä. Kuvassa 53 maskuliininen eläinhahmo puolestaan esitetään mopon kanssa. Kuten yllä olemme jo todenneet erilaiset kulkuneuvot symboloivat vapautta ja näin ollen antavat kuvan 53 hahmolle vapauden kulkea mihin vain. Perinteiset ajatukset kotitöiden jakautumisesta miesten ja naisten töihin näkyy myös kuvassa 50, jossa mekkoihin puetut hahmot siivoavat kotia maskuliinisen hahmon katsellessa vierestä.



Kuva 53 Pikkumetsän aapinen 2007, s. 12

Ammatteja ei juurikaan 2000-luvun aapisissa ole kuvattu. Pikkumetsän aapisesta ei opettajan ammatin ohella löydy muita merkittäviä ammatin kuvauksia. Tämä aapinen on valitsemistamme aapisista ensimmäinen, jossa opettaja on kuvitettu mieheksi. Vasta 2000-luvun aapisessa miesten rooleihin on lisätty hoivaan ja huolehtimiseen liitettyjä piirteitä. Kirjakuja 1 aapisesta (2008) löytyy myös opettajan kuvaus (ks. kuva 54), jossa opettaja on kuvitettu melko perinteiseksi iloiseksi ja ystävälliseksi naisopettajaksi. Opettajan kuvauksen lisäksi kirjasta löytyy kuva autonkuljettajista. Nämä ovat kirjassa kuvattu aikaisempien vuosikymmenten tapaan miehiksi ja heidät on puettu maskuliiniseen siniseen väriin ja lippalakkeihin eikä heillä ole hiuksia.



Kuva 54 Kirjakuja 1 aapinen 2008, s. 63

7 POHDINTA

Tutkimuksessamme tulkitsimme kuvia gadamerilaisen hermeneutiikan ja semiotiikan avulla. Keskityimme erityisesti siihen, miten sukupuolta aapisissa kuvattiin. Kuvat kertoivat meille oman aikakautensa sukupuolirooleista ja –normeista kirjoitettua tekstiä vahvemmin. Kuten olemme aiemmin maininneet, kuva lisää kirjoitettuun tekstiin yksityiskohtia ja antaa kerrotuille asioille visuaalisen muodon (Mikkonen 2005, 330). Kuvat herättävät meissä tunteita ja mielikuvia jo ennen kuin paneudumme tekstiin. Aapisissa kuvituksen tehtävä on houkutella lapsi kirjan pariin ja herättää hänen mielenkiintonsa. Kuvilla on myös kasvatuksellinen tehtävä ja ne antavat opettajalle mahdollisuuden avata keskustelu yhteisen kuvan ympärille. Esimerkiksi kuvan 43 avulla voidaan pohtia sitä, miltä karhusta mahtaa tuntua, kun häntä kiusataan. Hietalan (1993) mukaan kuvan voima on sen luoma illuusio siitä, että olemme katsojia sekä kokijoita ja näin tunnistamme itsessämme kuvassa olevia tunteita.

Analysoidessamme kuvia, käytimme intersemioottista käännoästä, eli käännsimme aapisten kuvituksen oman tulkintamme kautta kielelliseen järjestelmään, tekstiksi. Lähdimme tutustumaan aapisten kuvitukseen siitä näkökulmasta, että löytäisimme kuvista vastauksia määrittelemiimme tutkimuskysymyksiin. Vaikka tutkimuksemme taustalla on vahva feministinen ote, meidän ei tarvinnut etsiä räikeitä sukupuoliin kohdistuvia kategorisointeja, vaan aapiset tarjoilivat niitä meille. Tutkimusta tehdessämme huomasimme sen, että se mitä vielä 1970-luvulla pidettiin kyseenalaistamatta luonnollisena ja normaalina, koetaan nyky-yhteiskunnan arvomaailman mukaan sovinistisena. Analysoimme ja annoimme kuville merkityksiä oman arvomaailmamme ja aikamme käsitysten pohjalta. Tällöin annamme aapisten teksteille merkityksen, joka ei välttämättä kohtaa aapisen, sen omana aikakautena saamiin merkitysten ja tulkintojen kanssa.

Aapisen on kuvakirja, sillä siinä on paljon kuvia, joilla on laadullisesti ja sisällöllisesti tärkeä tehtävä. Tutkimusta tehdessämme huomasimme, että kuvituksen merkitys on kasvanut aapisissa jokaisena vuosikymmenenä. Tämä näkyy kuvituksen lisääntyvänä määränä. Sen lisäksi, että kuvituksen määrä on aapisissa lisääntynyt, on kuvien koko kasvanut, kuvista on tullut yksityiskohtaisempia sekä värikkäämpiä. Kuville annetaan jatkuvasti suurempi rooli tarinoiden

välittäjänä, jolloin myös tulkinnan mahdollisuudet kasvavat. Kuvat ovat kehittyneet 1950-luvun realistisista ja maalaisidylliä romantisoivista kuvauksista nykypäivän sarjakuvamaiseen ja yltäkylläisen värikkääseen tyyliin. Kuvituksen tavat olivat uskollisia oman aikakautensa visuaaliselle tyyliin, joka näkyi mm. mainoksissa ja lehdissä.

1950-luvun aapisissa näkyy talvisodan ja jatkosodan vaikutus suomalaiseen yhteiskuntaan. Aapisissa rakennetaan ja vahvistetaan suomalaista yhteiskuntaa ja identiteettiä korostamalla luontoa, perhettä ja työntekoa. Jokaiselle hahmolle on annettu oma tehtävänsä, joka rakentaa heidän identiteettiään. Lapsille annetaan kuvituksen avulla malli siitä, että työnteko ja vanhempien auttaminen on tärkeää. Sekä Laine (2002) että Koski (2001) ovat omissa tutkimuksissaan päätyneet kanssamme samaan ajatukseen siitä, että vanhemmat kuvataan 1950-luvun aapisissa uterina, oikeudenmukaisina ja lapsista sekä kodista huolehtivina aikuisina. Naisille ja miehille annettiin selkeät, toisistaan eroavat roolit. Aapisten kuvituksesta näkyy, että lapsia kasvatetaan tiettyyn muottiin, kuvaamalla eri sukupuolet erillään toisistaan, erilaisissa askareissa (ks. kuvat 3 ja 4). Jo Kansalaissodan jälkeen opetussuunnitelman tärkeiksi teemoiksi nousivat ”yhteisen edun” ja isänmaallisuuden korostaminen, mikä jatkui Talvisodan ja Jatkosodan myötä. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin kesäkuussa 1945 ja kaikesta voi päätellä, että sodan seuraukset olivat Suomelle kovat. Sotien jälkeen Suomessa näkyi tarve nousta jaloilleen sekä kansallisen identiteetin ja itsenäisyyden korostaminen. (Rinne 1984, 122- 128, 137.) Jälleen oli kohdattava muutokset ja luotava kansalle yhtenäinen tapa olla. 1950-luvun aapisissa näkyy vielä voimakkaasti, miten uskonnollisuus toimii kasvatuksen perustana. Uskonto, isänmaa, koti ja perhe olivat esille nostettuja arvoja myös niissä 1950-luvun aapisissa, joita tutkimme. Aapisissa kuvatut ihmishahmot ovat hyvin homogeenista massaa, eikä erilaisuutta näy lainkaan. Luterilaisuudesta ja kansallisaatteesta nostetut moraaliset ja yhteiskunnalliset normit toimivat kasvatuksessa kivijalkoina aina 1960-luvulle (Koski 2001, 31).

1960-luvun aapisten maailmankuva ei juurikaan eroa 1950-luvun aapisista. Suurin muutos tapahtuu ympäristön kuvaamisessa. Miljö siirtyy osittain maalaismaisemasta kaupunkiin. Tämän muutoksen myötä ammattien kuvaaminen kirjoissa lisääntyy (ks. kuvat 9 ja 16). 1960-luvulle tultaessa kasvatuksen perustana oleva moraalinen kosmologia Suomessa muuttui. Tähän asti vallalla ollut jumalan tahtoon perustunut kasvatuksen moraali, jumalallisen harmonian järjestys, vaihtui maalliseen ja hyvinvointivaltion ideaaleihin perustuvaan sosiaalisen harmonian moraaliin. Koska hyvän lapsen luonteenpiirteet muuttuivat, vaihtuivat myös keinot lapsen kasvattamiseen sekä lapsen yhteisösuhteen ominaisuudet. Jumalallisen harmonian vaiheessa hyvä lapsi nähtiin olevan täynnä luterilaisia hyveitä; rehellisyyttä, nöyryyttä, tottelevaisuutta ja epäitsekkyyttä. Lapsella oli alisteinen asema vanhempiinsa, isänmaahan ja jumalaan. (Koski 2001, 3.) 1960-luvun

aapisissa lapsilla ei enää ollut yhtä vahvaa suhdetta vanhempiinsa, vaan heidät kuvataan leikkimässä toistensa kanssa. Tyttöillä ja pojilla on kuitenkin omat erilliset leikkinsä, jotka toisintavat naisille ja miehille annettuja sukupuolirooleja. Teollistumisen myötä miehet siirtyivät kodinpiirin ulkopuolelle ja naiset jäivät lasten kanssa kotiin (ks. kuva 10). Tämä eriarvoisti sukupuolten asemaa yhteiskunnassa, vaikka asetelma oli ajalleen hyvin tyypillinen. 1960-luvun poliittinen aktiivisuus ei näkynyt aapisissa lainkaan, vaan kuvituksessa säilyivät 1950-luvulta tutut perinteiset arvot.

1970-luvun sosiaalisen harmonian vaiheessa tärkeäksi koettiin, että hyvällä lapsella on ”oikea asenne” eli hän on sopuisa, auttavainen ja ystävällinen. Tässä harmoniassa lasta ei velvoita tottelevaisuus jumalaa ja vanhempia kohtaan, vaan hän ”pelaa reilua peliä” ja noudattaa sääntöjä asettuen hyvään mieleen ja hauskuuteen pyrkivään yhteisöön. (Koski 2001, 3.) Tämä näkyy aikakauden aapisissa, joissa tyttöjä ja poikia kuvataan aiempia vuosikymmeniä enemmän samassa kuvassa (ks. kuvat 17 ja 18). Tyttöjen rooli muuttuu fyysisesti aktiivisempaan ja osallistuvampaan suuntaan ja heitä kuvataan myös kodin ulkopuolella, jolloin heidän maailmansa kasvaa kodin ulkopuolelle ja he pääsevät osaksi laajempaa yhteisöä. (ks. kuva 22). Vuonna 1973 säädettiin laki lasten päivähoitosta, joka mahdollisti naisten töissä käymisen. Tämän lain vaikutus ei näy aapisten naisten aseman muuttumisena, vaan heidät kuvataan edelleen enimmäkseen kodin piiriin, huolehtimaan kotiaskareista. Rinteen (1984) mukaan vuosien 1966–1970 nähdään olleen urbanisoitumisen, teknisen kehityksen, tiedonvälityksen kasvun ja henkisen liberalismiin värittämiä. Siitä huolimatta, että yhteiskunnassa tapahtui suuria rakenteellisia ja sosiaalisia muutoksia, aapiset pitivät kiinni perinteisestä ideaalimaailmasta, jossa sukupuoliroolit ja yleiset normit pysyivät samoina.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on seitsemän keskeistä opetuksellista teemaa: oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, jatko-opintokelpoisuus, elinympäristö ja luonnonsuojelu, kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä sukupuolten välinen tasa-arvo (POPS 1985, 10–14). Aapiskukkoa (1980) nämä teemat eivät vielä koskettaneet, vaan sen teemat liikkuvat edelleen 1970-luvun arvojen ja ideologioiden maailmassa. Uuden opetussuunnitelman lisäksi 1986 voimaan astui tasa-arvolaki, jonka vaikutus näkyy erityisen vahvasti aineistomme Aapisessa (1987). Kirjan kuvitus perustuu pääosin satuhahmoihin sekä ihmismäisiä piirteitä saaneisiin eläinhahmoihin. Suuri neutraalien, sukupuolettomien hahmojen määrä suhteessa maskuliinisiin ja feminiinisiin hahmoihin käy ilmi myös taulukosta 1. Toisin kuin saman vuosikymmenen toisessa aapisessa, Aapiskukossa (1980) eläimille ei ole kuvitettu ulkoisia, sukupuolesta kertovia symboleja (ks. kuvat 26 ja 27). Aapisessa (1987) onkin todennäköisesti tasa-arvolain myötä pyritty

sukupuolineutraaliin kuvitustapaan. Mielestämme Aapisen (1987) tekijöiden tapa reagoida tasa-arvolakiin on varovaisuus. Sen sijaan, että tekijät olisivat rikkoneet tai muuttaneet sukupuolirooleja avoimempaan ja erilaisuutta arvostavaan suuntaan, he vain poistivat ne näkyvistä. Kuten olemme yllä jo todenneet, on tärkeää pohtia, mitä näemme ja mikä jää näkymättömäksi. Seppästä (2006) mukaillen voimme todeta, että se mikä Aapisessa (1987) jää näkymättömiin, myös katoaa sen tuottamasta ideaalimaailmasta. Sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja sukupuolten moninaisuuteen liittyvät haasteet lakaistaan maton alle. Tällöin lain asettama tavoite naisten ja miesten tasa-arvoisuudesta sekä sukupuoleen perustuvan syrjinnän estämisestä jää toteutumatta. Sukupuolten poistamisen sijaan, olisi mielestämme tärkeämpää esittää lapsille moninaisempia kuvauksia sukupuolesta. Tämä toteutuukin aapisissa paremmin 1990-luvulta eteenpäin.

Verrattuna 1970-lukuun on 1980-luvulla sukupuolten kuvaaminen kuitenkin muuttunut tasa-arvoisemmaksi. Tämä näkyy erityisesti tyttöjen ja poikien asemassa. Tytöt ja pojat kuvataan 1980-luvun aapisissa yhtä aktiivisina ja yhteisissä leikeissä sekä puuhissa (ks. kuvat 29 ja 30). Naiset kuvataan jo useammin kodin piirin ulkopuolella ja heille annetaan vapauden symboleita (ks. kuva 35). Isä on tuotu lähemmäs lapsia ja hänelle on annettu huolehtiva rooli (ks. kuva 36). Vuosikymmenen aapisia ja erityisesti edellä mainittuja kuvia tarkastelemalla, syntyy ajatus siitä, että miehen ja naisen perinteiset sukupuoliroolit alkavat vähitellen muuttua. Sukupuolten välinen tasa-arvo onkin POPSin 1985 teemoista ainut, joka 1980-luvun aapisissa alkaa jo näkyä.

1980-luvun loppupuolen sukupuolten kadottamisen jälkeen 1990- ja 2000-luvuilla sukupuolten symboliset merkit näkyivät jälleen selvemmin. Tyttöjen ja poikien kuvaaminen kahdella viimeisellä vuosikymmenellä on hyvin tasa-arvoista ja heille annetaan yhtä aktiiviset roolit. Aapisten päähenkilöiden kuvaamisessa on keskitytty persoonan ja tunteiden esiin tuomiseen, eikä perinteisten sukupuoliroolien vahvistamiseen (ks. kuvat 42 ja 49). Tästä huolimatta aikuiset kuvataan edelleen hyvin perinteisiin sukupuolirooleihin. Mieleemme herää kysymys siitä, täytyykö lasten edelleen aikuistua tiettyyn muottiin, voidakseen tulla hyväksytyksi osaksi yhteiskuntaamme? Lapsuus tuntuu aapisissa olevan jonkinlainen vapaa tila, jossa yksilö saa olla vapaasti oma itsensä, mutta aikuisista annetaan edelleen hyvin vanhakantainen malli (ks. kuvat 44,45,46 ja 47). 1990-luvulla yhteiskunnan keskiöön nousi työ- ja elinkeinoelämän nopea muuttuminen. Opetussuunnitelman (1994) pyrkimyksenä oli tuoda kouluihin elinikäisen oppimisen teema sekä lisäämään koulutusjärjestelmän joustavuutta ja oppilaiden yksilöllisyyden parempaa huomioimista. 1990- ja 2000-luvun aapiset vastaavat tähän korostamalla hahmojensa yksilöllisyyttä sekä persoonaa ja päähenkilöiden omatoimisuutta ja ongelmanratkaisukykyä.

Yleisesti aapisia analysoitaessa on huomattava, että suomalaisen yhteiskunnan suuret kysymykset esiintyvät niiden kertomuksissa verhotusti tai viittauksenomaisesti. Aapiset eivät

sinällään pyri uudistamaan lasten kasvattamisen yhteydessä yhteisöllistä tai yksilöllistä moraalialia. Aapisissa enemmänkin toistetaan ja muokataan jo olemassa olevia kulttuurisia ajatuksia lapselle ymmärrettävään muotoon. Tulevaisuuden ideaalit, joita kasvatuksella luodaan, syntyvät menneisyydestä, yhteisestä kulttuurisesta muistista ja siitä, miten se tulkitaan nykyhetkellä. Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus elävät rinnakkain ja vaikuttavat toisiinsa. Niiden suhteet nähdään aina eri tavalla riippuen niistä ilmiöistä, joita katsotaan kulttuuria analysoidessa. Nykyisyys käyttää hyväkseen menneisyyttä tulkiten sitä oman aikansa ja kulttuurinsa mukaan. Tulevaisuutta taas pyritään muokkaamaan nykyisten ideaalien mukaisesti. (Koski 2001, 18–19.)

Vaikka aapisissa suuret yhteiskunnalliset muutokset eivät näy aktiivisesti, on kuitenkin muistettava, että niiden maailma on luotu aina oman aikansa ideaaliksi kuvaksi, jossa esitetään miten tulisi elää. Aapisissa näkyvä toisto jo olemassa olevasta kulttuurista ja ajatuksista on selkeää ja jo se omalla tavallaan kertoo, miten läpinäkyvä aapisissa näkyvä piilo-opetussuunnitelma on. Olemme niin tottuneita tiettyyn tapaan elää ja toimia ettemme enää osaa katsoa sitä kriittisesti, vaan koemme sen olevan ainoa oikea tapa olla. Kasvatuksen tavoitteena on adaptoida ihminen kulttuuritraditioon, olemassa olevaan ja tulevaan kulttuuriin. Kasvatustavoitteiden ja opetussuunnitelman toiminnan tarkoitus on optimaalisen kulttuuriperinteen siirtäminen: kulttuuritradition tulevaisuuden kannalta mielekkäämpien elementtien valikoiminen ja strukturointi. (Rinne 1984, 27.) Aapinen on yksi esimerkki yhteiskunnan kulttuuriperinteen siirtämisestä uudelle sukupolvelle. Aapinen luo kuvan oman aikansa ideaalimaailmasta ja hyväksyttävistä arvoista. Lapselle muodostuu aapisen kautta ajatus siitä, mikä on normaalia. Ideaali on aapisissa sisäänrakennettuna, eikä se kyseenalaistu ilman kyseenalaistamista.

Iso osa nykypäivän lapsista elää aapisten luoman ideaalimaailman ulkopuolella. Monikulttuurisuus ja erilaiset perhetaustat ovat kouluissa arkipäivää. Ydinperhe, heteronormatiivisuus ja kristinusko eivät ole ainoita tapoja määrittää maailmaa, jossa elämme. Toivomme, että tulevaisuuden aapiset ottaisivat nopeammin ja rohkeammin omakseen kulttuurissamme tapahtuvat muutokset. Aapiset ovat omalta osaltaan luomassa visuaalisia järjestyksiä. Tärkeitä visuaalisia järjestyksiä ovat esimerkiksi se, miten sukupuolta ja vähemmistöjä esitetään. Koska aapinen siirtää omalta osaltaan kulttuuriperinnettämme eteenpäin, olisi toivottavaa, että se nostaisi näkyväksi sen, mikä vielä nykyisin hukkuu ideaalimaailman jalkoihin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P.** 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P.** 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttonen, S.** 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Habermasin diskurssietiikan avaamia näköaloja. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita. 67–86.
- Anttonen, S.** 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallishistoriallinen oppiminen: sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleenkasvatustiloihin. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto
Saatavilla <http://herkules.oulu.fi/isbn9514251105/> Viitattu 5.12.2014.
- Butler, J.** 2006. Hankala sukupuoli. Pulkkinen, T. & Rossi, L-M. (suom.) Helsinki: Gaudeamus.
- Charpentier, S.** 2001. Sukupuoliusko. Valta, sukupuoli ja pyhä avioliitto lesbo- ja homoliittokeskustelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fiske, J.** 1992. Merkkien kieli – johdatus viestinnän tutkimiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Foucault, M.** 1986. The History of Sexuality Vol. 3: The Care of the Self. Hurley, R. (translation) New York: Pantheon.
- Foucault, M.** 2000. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Gadamer, H-G.** 2004. Hermeneutiikka. ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Nikander, I. (val. ja suom.) Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S.** 1992. Hermeneutics and Education. State University of New York Press, Albany, New York.
- Grosz, E.** 1995. Space, time, and perversion: essays on the politics of bodies. New York: Routledge
- Habermas, J.** 1976. Legitimation crisis. McCarthy, T. (translation) Lontoo: Heinemann.
- Habermas, J.** 1994. Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989/ Jürgen Habermas. Kotkavirta, J. (val. ja suom.) Helsinki: Gaudeamus.

Hall, S. 2002. Identiteetti. 4. painos. Lehtonen, M. & Herkman, J. (suom. ja toim.) Tampere: Vastapaino.

Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012-2015. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:10. Saatavilla http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-21812.pdf Viitattu 31.1.2015.

Hannula, M. 2003. Kaikki tai ei mitään. Kriittinen teoria, nykyaide ja visuaalinen kulttuuri. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Hannus, M. 1996. Oppikirjan kuvitus: koriste vai ymmärtämisen apu. Scripta lingua Fennica edita 122. Turku: Turun yliopisto.

Hatva, A. 1993. Kuvittaminen. Helsinki: Rakennustieto.

Hietala, V. 1993. Kuvien todellisuus – johdatusta kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja Kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huopanen, H. 1992. Tytöstä nuoreksi naiseksi. Psykologinen näkökulma tytön sukupuoli-identiteetin kehitykseen. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan, tyttöökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 37–46.

Huttunen, R. 2012 Jürgen Habermas. Tiedon intressit ja kommunikatiivisen toiminnan teoria. Teoksessa: Aittola, T. (toim.) Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä. Helsinki: Gaudeamus. 207–227.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Kallio, M. 2005. Ajatuksia kuvasta. kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa. Helsinki: Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan, Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 262.

Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Koivunen, A. & Liljeström, M. 1996. Kriitikki, visiot, muutos. Feministinen purkamis- ja rakentamisprojekti. Teoksessa Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat, 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. 9-19.

Koski, J. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsinki: Helsingin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149.

Koski, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa.

Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 21–50.

Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisesta kosmologiasta itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Kotkanheimo, L. 2002. Lukemaan oppiminen – aapinen. Katsaus kehitystrendeihin ja funktioihin 1500–1950. Teoksessa Pitkäranta, I. (toim.) A B C Lukeminen esivallan palveluksessa. Kansalliskirjaston Gallerian julkaisuja nr 2. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto. 33–78.

Kuusamo, A. 1990. Kuvien edessä. Painokaari Oy: Helsinki.

Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, T. 2002. Kirkossa, kaupungissa, kolhoosissa. Suomalaisten aapisten arvoista Agricola 1960-luvulle. Teoksessa Pitkäranta, I. (toim.) A B C Lukeminen esivallan palveluksessa. Kansalliskirjaston Gallerian julkaisuja nro 2. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto. 79–134.

Laki lasten päivähoitosta. 1973. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 7.2.2015.

Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lempiäinen K. 2003. Sosiologian sukupuoli: Tutkimus Helsingin ja Tampereen yliopistojen sosiologian kurssikirjoista 1946–2000. Väitöskirja. Tampere: Vastapaino.

Liljeström, M. 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Liljeström, M. (toim.) Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino. 9-22.

Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 34–41.

Metso, T. 1999. Erilaista ja tuttua: Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino Oy. 267–283.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkonen, K. 2005. Kuva ja sana. Tammer-Paino Oy: Tampere.

Moisio, O-P. & Huttunen, R. (1999) Totuuden ja oikean elämän kaipuu. Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa: Moisio, O-P. (toim.) Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9-40.

Määttänen, P. 1995. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Jyväskylä: Gummerus.

Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.

Paechter, C. 2007. Being boys, being girls: learning masculinities and femininities. Open University Pres.

Palmu, T. 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettaja, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer- Paino Oy. 181–202.

Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pitkänen-Koli, T. 1987. Sukupuolten tasa-arvo ja kielten oppikirjat. Teoksessa Hirvonen, P. (toim.) Language and learning materials. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AfinLA) julkaisuja. Series No 44. Turku: Turun yliopiston offsetpaino. 91–100.

POPS 1985. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus.

POPS 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Saatavilla http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Viitattu 24.1.2015.

Pullinen, J. 2003. Mestarin käden jäljillä: kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Rangell, L. 1994. Identity and the Human Core. Bosman, H., Graafsma, T., Grotevant, H. & Levita, D. (eds.) Identity and development: An interdisciplinary approach. United States of America: Sage Publications. 25–40.

Rantalaiho, L. 1988. Naistutkimuksen metodologiasta. Teoksessa Setälä, P. & Kurki, H. (toim.) Akanvirtaan. Johdatus naistutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino. 28–54.

Reisby, K. 1997. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Arnesen, A-L. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: yliopistopaino. 15–34.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 44.

Rojola, L. 2004. Sukupuolieron lukeminen. Teoksessa Liljeström, M. (toim.) Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino. 25–43.

Saarinen, A. 1988. Naistutkimus – paradigmahaaste? Teoksessa Setälä, P. & Kurki, H. (toim.) Akanvirtaan. Johdatus naistutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino. 5-27.

Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Selander, S. 1991. Pedagogic Text Analysis. Teoksessa Julkunen, Selander & Åhlberg Research on text at school. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 37. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri, Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Seppänen, J. 2006. Katseen voima – kohti visuaalista lukutaitoa. Gummerus Kirjapaino Oy: Kirjapaino.

Seta. Saatavilla <http://seta.fi/> Viitattu 17.9.2014.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulu: Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.

Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen – Kokonainen etiikka. Tampere: Tammer- Paino.

Tainio, L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:8. Saatavilla http://www.oph.fi/download/126079_Sukupuolijäsennys_perusopetuksen_oppikirjoissa.pdf Lainattu 15.11.2014.

Tasa-arvolaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> Viitattu 5.10.2014

Tarasti, E. 1990. Johdatusta semiotiikkaan: esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Painokaari Oy: Helsinki.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valli, R. 2010. Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.

Wollheim, R. 1991. What the Spectator Sees. In Bryson, Holly & Moxey (edit.) Visual Theory: Painting and Interpretation. Cambridge: Polit

